Encyklopädie des gesamten Erziehungs-u... Unterrichtsw...

Christian David Friedrich Palmer, Johann David ...

Harvard College Library

FROM THE

BRIGHT LEGACY

One half the income from this Legacy, which was received in 1880 under the will of

JONATHAN BROWN BRIGHT

of Waltham, Massachusetts, is to be expended for books for the College Library. The other half of the income is devoted to scholarships in Harvard University for the benefit of descendants of

HENRY BRIGHT, JR.,

who died at Watertown, Massachusetts, in 1686. In the absence of such descendants, other persons are eligible to the scholarships. The will requires that this announcement shall be made in every book added to the Library under its provisions.

Digitized by Google

Digitized by Google

Encyklopädie

des

gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens

bearbeitet

von einer Anzahl Schulmänner und Gelehrten,

herausgegeben

unter Mitwirkung der DD. **Hauber** und **Wildermuth**

von

Prälat Dr. K. A. Schmid,
Gymnasial-Rektor a. D. in Stuttgart.

Sechster Band.

Philologie, klassische — Reform der Gymnasien.

Zweite verbesserte Auflage.

Leipzig,
Fues's Verlag (R. Reisland).
1885.

Digitized by Google

Educ 60.6

~~Dk 165.1~~

~~RR, 1730, 4~~

HARVARD COLLEGE
JAN 17 1904
LIBRARY

Bright fund.

2484
44-186
7-1

Digitized by Google

Verzeichnis der Artikel.

P.

Philologie, klassische, von † Hirzel, rev. von H. Bender S. 1.
Philologie, germanische, von Reinh. Bechstein S. 21.
Philologie, romanische, s. Romanische Philologie.
Philosophische Propädeutik, von Kern S. 57.
Phrenologie, von Neuschler S. 89.
Physik, s. Naturlehre.
Physikalischer Apparat, von † Nagel, rev. von Erler S. 95.
Physiognomik, von Lange S. 98.
Pietät, s. Achtung.
Pietismus, von † Palmer S. 104.
Planimetrie, s. Geometrie.
Platon, von Klett S. 122.
Plutarch, von Zelle S. 135.
Poesie, von Lechler S. 138.
Poetik, von † Paldamus S. 142.
Polemik in der Schule, v. A. Hauber S. 144.
Politik in der Schule, von A. Hauber S. 147.
Polizei, s. Zucht.
Port Royal. Die kleinen Schulen. Der Einfluß des Jansenismus auf die Schule in Frankreich, von K. Schneider S. 149.
Portugal, von J. Ed. von Hafe S. 156.
Positivismus, s. Erziehung.
Präceptor, s. Lehrer.
Präcocität. s. Frühreife.
Prädikatenkatalog, s. Schülerverzeichnis.
Prämien, s. Schulprämien.
Präparanden, Präparandenanstalten, Präparandenbildung. von Burk S. 167.
Präparation, von † Bäumlein S. 175.
Präsentationsrecht, s. Besetzungsrecht.
Preisaufgaben, s. Fortbildung.
Preise, s. Schulprämien.
Preußen. Die höheren Schulen, von † E. Bonnell, rev. von H. Kern S. 180.
Preußen. Die Maturitätsprüfung, von L. Wiese S. 251.
Preußisches Volksschulwesen, von † Thilo, rev. von Schneider S. 272.
Primärschule, s. französisches, schweizerisches Schulwesen.
Princip, s. Erziehungsprincipien.
Prinzenerziehung, von Th. Becker S. 387.
Privaterziehungsanstalt, s. Erziehungsanstalt.
Privatgymnasium, v. † B. Strebel S. 408.
Privatlehrer, von Zelle S. 419.
Privatpatronat, s. Besetzungsrecht.
Privatschulen S. 422.
Privatseminare, von Bock S. 426.
Privatstudium, von Schrader S. 429.
Privatstunden der Lehrer und der Schüler, von † Heydemann S. 434.
Privatunterricht, s. Besoldung S. 597.
Probe. Versuchung, von † A. W. Grube S. 440.
Probejahr, von Erler S. 441.
Probelektionen, s. Besetzungsrecht S. 595.
Produktivität, von † Paldamus S. 446.
Professor, s. Lehrer S. 424 ff.
Programm, von Erler S. 448.
Progymnasium, von † Hirzel S. 453.
Promotion, s. Cötus S. 1010 ff.
Prorektor, s. Lehrer S. 424 ff.
Provinzialschulkonferenzen, von Erler S. 455.
Provinzialschulen, s. Schulbezirk.
Provinzialschulrat, s. Schulregiment.
Provisor, s. Lehrer Bd. IV. S. 424 ff.
Prüfung, s. Schulprüfung.
Prüfungen. Maturitätsprüfung, von C. G. Firnhaber S. 493.
Prüfung der Volksschullehrer, von Burk S. 539.
Prüfung der Lehrer an höheren Schulen, von Schrader S. 548.
Psychologie als Unterrichtsgegenstand, s. Philosophische Propädeutik.
Psychologie, s. Seelenlehre.
Putzsucht, s. Eitelkeit.

Q.

Quadrivium, s. Domschule S. 102.
Quartus, Quintus, s. Lehrer S. 433.
Quietismus, s. Frömmigkeit S. 751.
Quintilianus und die Rhetorik seiner Zeit, von H. Kämmel S. 560.

Digitized by Google

R.

Rabelais, von **K. Schneider** S. 569.
Radikalismus über die Erziehung, s. Erziehung, verkehrte Richtungen.
Räsonnieren, s. Befehlen und Verbieten, Locke S. 687.
Rätsel, von **L. Mezger** S. 581.
Ramus (Petrus), von † **H. Kämmel** S. 594.
Ramsauer, s. Pestalozzi.
Rangordnung, von † **Flashar** S. 603.
Rangverhältnisse der Lehrer, s. Ehrenrechte.
Ratich, von † **H. Kämmel** S. 624.
Rationalistische Pädagogik, s. Pädagogik, ihre Richtungen, Mädchenschule S. 910 f.
Das Rauhe Haus zu Horn bei Hamburg, von **W. Baur** S. 636.
Raumer, Karl von, von † **Palmer** S. 671.
Realgymnasium von **Dillmann** S. 680.
Realismus, s. Humanismus und Realismus: Erziehung, verkehrte Richtungen.
Realschulen, von **L. Wiese** S. 707
Realschullehrer und Realschullehrerseminare, von **Koch** S. 735.
Rechenmaschine, s. Rechnen.
Rechenschaftsbericht, s. Schulbericht.
Rechenstäbe, s. Rechnen.
Rechnen, das, von † **Wildermuth** S. 749.
Rechtschreibung, von **H. Paul** S. 859.
Rechtsgefühl, Selbsthülfe, von † **A. W. Grube** S. 870.
Rechtspflege in der Schule, von † **A. Lange** S. 875.
Rector, s. den Art. Lehrer S. 205, Director.
Redeübungen, von **Marx** S. 888.
Reform der Gymnasien, von **Schill** S. 896.
Reformation, s. Bd. VII, Schluß.

Digitized by Google

Philologie, klassische. (Vgl. d. Art. Gelehrtenschulwesen, Gymnasium; Gymnasium, sein Verhältnis zum Christenthum, zur Nationalität und zum praktischen Leben, mittelalterliches Schulwesen.)

Der Name „Philolog, Philologie" kommt schon bei den Alten vor, hat aber im Lauf der Zeit seine Bedeutung gewechselt; er hat bei Plato, bei welchem er zuerst sich findet, eine weitere Bedeutung als jetzt. Was Plato unter *φιλόλογος* versteht, geht hervor aus einer Stelle im Laches 188 C: *δόξαιμι φιλόλογος ἂν εἶναι, ὅταν γὰρ ἀκούω ἀνδρὸς περὶ ἀρετῆς διαλεγομένου ἢ περί τινος σοφίας, χαίρω ὑπερφυῶς.* Hiernach ist der *φιλόλογος* einer, welcher sich überhaupt etwas Bedeutendes, namentlich aus dem Gebiet der Philosophie, gern mitteilen läßt und mit andern sich darüber gern unterhält; *φιλολογία* ist die Lust an philosophischem Meinungsaustausch; denselben Sinn hat das Wort auch z. B. Phaedr. 366 E, Theaetet 161 A, Rep. IX, 582 E. So bedeutet das Wort so ziemlich dasselbe wie *φιλομαθής*, *φιλόμουσος* oder *φιλόσοφος*. Später bezeichnete es den Gelehrten überhaupt und während die einen die Philosophie in der Philologie einbegriffen, wurde von andern der nüchterne, interpretierende und kritisierende Philolog dem spekulativen, allegorisierenden Philosophen gegenübergestellt. Cicero spricht in seinen Briefen von dem philologischen Charakter seiner philosophischen Schriften, im Gegensatz zu seinen Reden (ad Att. XIII, 12.), wünscht dem Tiro Gesundheit, um mit ihm *συμφιλολογεῖν* zu können und stellt die Ausdrücke *φιλολογία* und *συζήτησις* zusammen*) und man wird wohl Steinthal zustimmen können, wenn er**) den Gebrauch der Wörter *φιλόλογος* und *φιλολογία* in dieser Zeit in Parallele stellt mit dem Gebrauche des Wortes „Bildung" und „gebildet" in unsern Tagen. Wir sehen hieraus, daß der Begriff auch zuweilen enger gefaßt wurde; im ganzen aber ist klar, daß das Wort eine schwankende Bedeutung hatte und daß wir uns hüten müssen, dasselbe im heutigen Sinn in das römische oder griechische Zeitalter überzutragen. Vielmehr was wir jetzt Philolog nennen, hieß bei den Alten *γραμματικός*, *κριτικός*, literatus, oder mit Beziehung auf die Thätigkeit des Unterrichtens *γραμματιστής* und literator.

Wenn aber auch der Name noch nicht gefunden war, so war doch die Sache hinreichend bekannt und wir haben nicht nur in den alexandrinischen Kritikern, Grammatikern, Altertumsforschern, in Aristophanes, Aristarch u. a., sondern auch in den römischen Gelehrten, vor allen in Varro, Philologen in dem Sinne des Wortes zu erkennen, wie wir es oben bestimmt haben, mit der einzigen Beschränkung, daß sie ihre gelehrte Thätigkeit weder mit diesem Namen benannten, noch auch ein Bewußtsein hatten von einer bestimmt abgegrenzten und gegliederten Wissenschaft, welche sie anbauten.

In diesem Stadium der Entwicklung befand sich der Begriff Philologie bis auf F. A. Wolf. Man verstand darunter ziemlich den ganzen Umfang alles dessen, was die höhere Bildung ausmacht, und solange diese zusammenfiel mit dem, was das griechische und römische Altertum darbot, war es natürlich, daß höhere Bildung überhaupt und Kenntnis der griechisch-römischen Welt und Sprache in demselben Ausdruck zusammengefaßt wurde. Der Philolog als der Gelehrte schlechtweg, als der Polyhistor umfaßte alle Gebiete des Wissens; in Holland wurde auch die heilige Philologie, die Kunde der hebräischen Sprache mit hereingezogen.

*) Ad fam. 16, 21.

**) Geschichte der Sprachwissenschaft ꝛc. S. 374 ff.

Digitized by Google

Andrerseits finden wir daneben wieder einzelne Gebiete des Wissens speciell mit Philologie bezeichnet. Von den holländischen Gelehrten des vorigen Jahrhunderts wurden vorzugsweise Grammatik, Kritik und Exegese*) darunter begriffen. Eine Fixierung, Abklärung und Ausscheidung begann sich erst allmählich zu vollziehen, als man sich überzeugte, daß das klassische Altertum doch nicht die Summe alles Wissens in sich schließe, infolge der Entwicklung der Litteratur der modernen Völker und der Hebung der Naturwissenschaften. Man mußte erkennen, daß das römische und griechische Altertum zwar wohl die Grundlage der höheren Bildung, nicht aber deren Komplex oder Ideal sei.

Es war daher eine innere Notwendigkeit, daß F. A. Wolf das Gebiet der Philologie bestimmt abzugrenzen und zu gliedern suchte, indem er einerseits unhaltbare Prätensionen aufgab, andrerseits der Philologie ihren selbständigen Charakter unter den Wissenschaften sicherte. Einen neuen Namen zu schöpfen war freilich nicht nötig. Aber die Entwicklung der Wissenschaften brachte es mit sich, daß einem höchst wichtigen, für die Bildung der Zeit außerordentlich einflußreichen Zweige des Wissens und Strebens seine bestimmte Stelle angewiesen und bezeichnet wurde; war es doch möglich, daß Heeren noch im J. 1797 behauptete, das Studium der Philologie könne nie ein System bilden oder systematisch geordnet werden; Schelling in seiner Methodologie des akademischen Studiums (1802) nur flüchtige Blicke auf die Philplogie warf; Hegel in der Encyklopädie (1817) die Leistungen Wolfs ignorierte und „die Philologie zunächst ein bloßes Aggregat von Kenntnissen" nannte, um den systematischen Charakter seiner eigenen Wissenschaft in ein helleres Licht zu stellen.

Wenn man daher auch mit Recht sagen mag (vgl. z. B. Boeckh, Encykl. u. Methodologie der philolog. Wissenschaften S. 397 ff.), daß die Aufzählung der zur „Altertumswissenschaft" gehörenden Disciplinen bei Wolf eine aggregatmäßige, willkürliche, der logischen Systematik entbehrende sei; wenn auch gegen die Bezeichnung „Altertumswissenschaft" Einwendungen erhoben werden mögen: so gebührt doch jedenfalls F. A. Wolf das Verdienst, der Philologie eine ebenbürtige Stellung neben den andern Wissenschaften erobert und gesichert zu haben. Hatte doch Wolf selbst, als er im J. 1777 die Universität Göttingen bezog, es mit Mühe durchgesetzt, daß er als „philologiæ studiosus" immatrikuliert wurde; bis dahin hatte diese Kategorie gänzlich gefehlt.

Was hat man nun unter Philologie im jetzigen Sinn zu verstehen? Man beschränkt den Begriff bisweilen auf die Beschäftigung mit dem klassischen Altertum und sagt von diesem Gesichtspunkt aus: „Philologie ist die Wissenschaft von dem Lebensgehalt der klassischen Völker, wie derselbe in Schrift und Kunst niedergelegt ist." (So Hirzel in Aufl. I. dieses Werkes.) Diese Definition ist nun im wesentlichen allerdings richtig, wenn man Philologie in der angegebenen Beschränkung faßt; aber diese Beschränkung — und daher auch die Identifizierung der Philologie mit der Altertumswissenschaft — ist nicht festzuhalten. Es ist nämlich durchaus nicht einzusehen, warum „der Begriff der Philologie zu beschränken sei auf die Darstellung einer abgeschlossenen und fertigen Kultur, die nur noch in Monumenten der Litteratur oder der Kunst vorhanden ist" (Hirzel a. a. O.) und warum „die wissenschaftliche Beschäftigung mit anderen Verhältnissen (d. h. Litteraturen!) nicht Philologie genannt werden soll." Vielmehr wenn Philologie die auf die Erforschung der Litteratur begründete Erkenntnis und Darstellung des geistigen Lebens eines Volkes ist und wenn ferner die Wissenschaft auch die Litteratur anderer als der klassischen Völker zu ihrem Gegenstand hat, so ist die notwendige Konsequenz, daß es auch eine romanische und germanische, eine indische und semitische so gut als eine klassische Philologie giebt. „Die Philologie kann nicht auf das Altertumsstudium beschränkt werden, weil ihre Funktionen auch alles Moderne berühren; eine Beschränkung auf das griechische und römische Altertum ist willkürlich und kann daher nicht in den Begriff aufgenommen werden." (Boeckh a. a. O. S. 6.) Überall, wo man die Sprache

*) Vgl. vita Ruhnkenii auctore Wyttenbachio p. 25.

Digitized by Google

und Litteratur eines Volkes erforscht, um dadurch Aufschluß über das geistige Leben des Volkes zu gewinnen, also mit dem Streben nach historischer Erkenntnis, da treibt man Philologie. Insofern also wird auch die moderne Philologie ihre berechtigte Stelle neben der klassischen einzunehmen haben. Indessen wird doch ein Unterschied zu bemerken sein. Thatsächlich nämlich steckt sich die moderne Philologie engere Grenzen als die klassische, insofern als die letztere vermittelst und außer der Sprache und Litteratur den ganzen Kulturzustand der Griechen und Römer in ihren Bereich zieht, während der moderne Philolog doch im wesentlichen nur mit der Sprache und den litterarischen Verhältnissen, insbesondere auch der älteren Zeit sich beschäftigt; ein moderner Philolog als solcher wird sich schwerlich mit der Religion, mit den ökonomischen Zuständen, mit den militärischen Einrichtungen der Franzosen, Spanier u. s. w. eingehend beschäftigen, wie der klassische Philolog mit den entsprechenden Zuständen der Griechen und Römer; die reale Sphäre ist für den modernen Philologen etwas Subsidiäres, während ihre Erforschung für den klassischen Philologen den letzten Zweck bildet*).

Es giebt nun aber einige Wissenschaften, deren Stellung zur klassischen Philologie nicht immer klar und richtig aufgefaßt wird, ja hinsichtlich welcher die Frage erhoben werden kann, ob sie nicht geradezu Teile der letzteren bilden. Es sind dies die Sprachwissenschaft oder Linguistik, die alte Geschichte und die auf die klassischen Völker sich beziehende Archäologie. Zwar die erstgenannte dieser Disciplinen wird jetzt in der Regel als eine selbständige und eigentümliche Wissenschaft behandelt, die letzteren beiden aber werden nicht selten als Glieder im Organismus der klassischen Philologie aufgeführt. Wir halten dies nicht für richtig, vielmehr auch die alte Geschichte und die Archäologie sind als besondere Wissenschaften anzusehen, welche freilich mit der Philologie in engem Zusammenhang und steter Wechselwirkung stehen, weshalb das Verhältnis derselben zu einander etwas Schwankendes bekommt und nicht so leicht zu bestimmen sein dürfte.

Was zunächst die Linguistik betrifft, so stimmen wir (trotz dem Widerspruch z. B. von Whitney-Jolly, Die Sprachwissenschaft S. 50 ff.) mit denjenigen Gelehrten (wie M. Müller, Schleicher u. a.) überein, welche in derselben nicht wie in der Philologie eine historische, sondern eine Naturwissenschaft sehen. Das Objekt der Sprachwissenschaft ist „die von der Natur gegebene, unabänderlichen Bildungsgesetzen unterworfene Sprache, deren Beschaffenheit außerhalb der Willensbestimmung des Einzelnen liegt; die Sprache ist hier Selbstzweck, den Philologen geht der Gebrauch an, der von der Sprache gemacht wird, den Glottiker nur der Organismus; der Glottiker ist Naturforscher, er verhält sich zu den Sprachen wie z. B. der Botaniker zu den Pflanzen, der Philolog aber gleicht dem Gärtner." (Schleicher, Die deutsche Sprache S. 120 f.) Die natürliche Seite tritt bei der Sprachwissenschaft nicht nur darin deutlich hervor, daß sie die physiologischen Organe und Prozesse zu erkennen hat, durch welche überhaupt das Sprechen zu stande kommt, sondern auch darin, daß die Sprache ihr als ein von Natur vorhandener notwendiger Organismus erscheint; denn alles, was wir nicht analysieren, nachbilden und daher begreifen können, — und dies gilt doch von den ersten Anfängen der Sprache — müssen wir als Notwendigkeit, als Natur bezeichnen. Und wenn gegen diese Auffassung eingewendet wird, daß viele formale und materiale Elemente der Sprache durch den sprechenden Menschen selbst, absichtlich oder unwillkürlich, abgeändert werden, so findet eine solche Veränderung allerdings insofern statt, als Flexionsformen aufgegeben, neue Wortformen gebildet, fremde Wörter entlehnt werden u. dgl.; aber eine neue

*) Die Definition der Philologie, welche Boeckh in seiner Encyklopädie aufstellt, wo er sie als „Erkenntnis des Erkannten" bezeichnet, scheint uns nicht zutreffend. Denn ist nicht jedes Lernen und Erkennen, welches sich auf einen schon früher verarbeiteten Stoff bezieht, also das Studium jeder Wissenschaft, welche schon eine historische Entwicklung gehabt hat, „Erkenntnis des Erkannten"? Wenn aber Boeckh (S. 11) Philologie geradezu mit Geschichte identifiziert, so hört eben eigentlich jeder bestimmte Begriff von Philologie wie von Geschichte auf.

Digitized by Google

Sprachwurzel hat seit der ursprünglichen Entstehung der Sprache noch kein Mensch erfunden, und gerade mit diesen Grundformen der Sprache hat es die Linguistik zu thun. Weil es aber eben die Natur des Geistes ist, welche in der Sprache zum Ausdruck, gleichsam zur körperlichen Ausgestaltung gelangt, so kann der Schein entstehen, als ob das Geistige d. h. die freie Thätigkeit die Hauptsache wäre; die letztere aber fällt gerade der Philologie zu, während das im letzten Grund Unbegreifliche Gegenstand der Sprachwissenschaft ist; denn auch der Geist des Menschen hat seine Naturseite.

Was sodann die alte Geschichte anbelangt, so scheint in der Subsumtion derselben unter die klassische Philologie ein logischer Fehler zu liegen. Denn der alten Geschichte werden in dem Gliederungsschema der klassischen Philologie (z. B. bei Hirzel a. a. O.) alle diejenigen Fächer gleichgestellt, welche eigentlich selbst in ihrer Totalität die Geschichte ausmachen. Was soll es heißen, wenn zuerst „Geschichte der Griechen und Römer“ und dann wieder „staatliches Leben, Religion“ u. s. w. derselben Völker aufgeführt werden? Ist nicht das letztere schon im ersteren enthalten, beziehentlich geht nicht das erstere in die letztgenannten Gebiete auseinander? Boeckh beschränkt sich daher darauf, von „politischer Geschichte“ neben Staats-Altertümern u. s. w. zu reden. Aber gerade die politische Geschichte ist doch ein Fach für sich, in welchem gar vieles zu behandeln ist, was der Philolog für seine Zwecke nicht eingehend zu untersuchen und ans Licht zu stellen hat. Oder wird man etwa Geschichtswerke, wie die von Niebuhr, Mommsen, Peter u. a. in erster Linie philologische Werke nennen? Diese Werke werden doch als geschichtliche, nicht als philologische Werke angesehen, gehören doch in erster Beziehung der Geschichtswissenschaft, nicht der Philologie an. Könnte man nicht ebensogut umgekehrt sagen, die Philologie sei Aufgabe des Historikers? Beide sind aber eben auseinanderzuhalten. Wenn der Geschichtsschreiber auf der einen Seite andere Gesichtspunkte hat als der Philolog und vieles in seine Sphäre zieht, was der Philolog nicht unmittelbar behandelt, so kann er auf der andern Seite nicht so sehr ins Detail des formalen Teils der Quellenforschung gehen, als dies der Philolog thun kann und thun muß, dessen erste Aufgabe — und gewissermaßen der Schwerpunkt seiner Arbeit — die Einzelforschung ist, die Erklärung und Darlegung des Wortlauts, von welchem auszugehen ist. Was daher aus der Geschichte im Gliederungsschema der Philologie Platz finden soll, ist unter die verschiedenen wirklich philologischen Fächer zu verteilen, unter die Rubriken: „Staats- und Privat-Altertümer, litterarische, militärische u. a. Verhältnisse“; eine politische Geschichte aber in extenso hat die Philologie überhaupt nicht zu geben, weil dazu der Historiker da ist, welcher sich nicht bloß als Diener der Philologie, sondern als Vertreter einer besonderen Wissenschaft betrachtet wissen will. Daß aber beide Disciplinen, Philologie und Geschichte, sich miteinander stets berühren und einander gegenseitig Handreichung leisten, ist bei dem wesentlich historischen Charakter der Philologie selbstverständlich, und eben wegen dieser Wechselwirkung kann man ebensogut (mit F. A. Wolf, Bernhardy u. a.) sagen, die Geschichte sei die Einleitung zu den Altertümern als umgekehrt (mit Niebuhr), die Altertümer bilden die Einleitung zur Geschichte. In ähnlicher Weise werden auch in der Geographie des Altertums gewisse Gesichtspunkte und Beziehungen vorhanden sein, welche nicht in der Philologie, sondern in der besonderen geographischen Wissenschaft ihre Stelle haben, zumal wenn man von vergleichender Geographie redet; auch auf dem Gebiete der Geographie ist philologisch eigentlich nur das, was in den litterarischen Dokumenten der Alten sich findet, und nur insoweit kann man die alte Geographie als Teil der Philologie betrachten. Die letztere braucht quantitativ genommen die Geschichte und Geographie häufiger und umfassender als z. B. die Jurisprudenz; aber qualitativ angesehen doch nur in derselben Weise wie die letztere, welche doch gewiß von niemand als Teil der Philologie angesehen wird. Und so hat auch die Archäologie durch die Ausdehnung und Vertiefung, die sie in der neueren Zeit erlangt hat, das volle Recht, als eine besondere Wissenschaft, nicht bloß als Teil der Philologie betrachtet zu werden. Jeder Philolog wird von der Archäologie etwas wissen

Digitized by Google

müssen, aber er braucht doch nicht eigentlich Archäolog zu sein, sowenig (principiell genommen) als Jurist oder Militär. Wenn die Archäologie es mit den künstlerischen Erzeugnissen des Altertums zu thun hat, so liegt eben hierin der wesentliche Unterschied zwischen ihr und der Philologie, welche von den litterarischen Dokumenten ausgeht; in der Archäologie spielt das Bild, die künstlerische Anschauung, der ästhetische Gesichtspunkt die Hauptrolle, welche für den Philologen doch nicht die Hauptsache bilden. Also eine specielle „Geschichte der Kunst" gehört in. die Archäologie resp. in die Ästhetik; was aber für den Philologen zu wissen nötig ist, wie z. B. die Tempelarchitektur, ist in der Lehre vom Kultus oder, wie Gymnastik und Orchestik, in den Altertümern, der Litteraturgeschichte u. dgl. unterzubringen. Man fände wahrlich kein Ende, wenn man alle Disciplinen, welche der Philolog subsidiär braucht, als Teile der Philologie bezeichnen wollte, er würde so wieder der Gelehrte schlechtweg, der Polyhistor, welcher in allem und nirgends zuhause ist.

Wenn wir hiernach Gebiet und Umfang der klassischen Philologie näher zu bestimmen*), eine Gliederung der in die Sphäre derselben fallenden Disciplinen zu verzeichnen und damit das System dieser Wissenschaft aufzubauen haben, so erscheint als leitendes Princip der Satz, daß die klassische Philologie diejenige Wissenschaft ist, welche den Lebensgehalt der Griechen und Römer, wie er zunächst und zumeist in der Litteratur derselben, dann aber auch in andern Dokumenten vorliegt, zu erforschen und darzustellen hat. Man wird also zuvörderst sich mit den Quellen des antiken Lebens zu beschäftigen und das Material herbeizuschaffen, sodann aber das aus den Quellen geschöpfte Material wissenschaftlich darzustellen haben, woraus sich zweierlei Disciplinen ergeben: formale, grundlegende, und reale, den eigentlichen Inhalt der Philologie darlegende Disciplinen. Als eine zur Orientierung auf dem Gebiet der Wissenschaft überhaupt dienende Einleitung ist eine Encyklopädie der Philologie voranzustellen, in welcher das Verhältnis der Philologie zu anderen bestimmt und der Organismus der Philologie entwickelt wird; schließlich aber ist die Geschichte der Philologie darzustellen, welche den Nachweis liefert, wie diese Wissenschaft allmählich entstanden ist, wie sie sich entwickelt hat und zuletzt zu ihrer jetzigen Gestalt und Stellung gelangt ist.

Hiernach ergiebt sich — nach der encyklopädischen Einleitung — als nächste Aufgabe eine Registrierung der Quellen, aus welchen zu schöpfen ist. Die Quellenkunde, die Kenntnis der Fundstätten des Materials, vor allen also der klassischen Litteratur, ist das nächste Bedürfnis. Hinsichtlich der litterarischen Quellen ist auch das Nötige über Geschichte und Beschaffenheit der Schrift, der Handschriften, des Drucks (Paläographie, Bibliographie) beizubringen. Was die künstlerischen Monumente betrifft, so gehört, wie oben bemerkt, ihre specielle Darlegung in die Archäologie, der Philolog wird aber von den Forschungen und Resultaten der Archäologie den nötigen und angemessenen Gebrauch machen. Ebenso werden auch die sogenannten gemischten Dokumente, Münzen und Inschriften, in dem Maß beigezogen werden, als das Verständnis der alten Schriftsteller es verlangt. Mit dieser Reservation nehmen wir diese beiden Quellen, die künstlerischen und die gemischten, in das unten folgende Schema auf.

Indessen die Hauptquelle für den Philologen ist die Sprache, es ist daher vor allem Kenntnis der Sprachen der klassischen Völker nötig. Nun ist die Sprache allerdings (vgl. Boeckh, Encykl. S. 54) auch eine der Sachen, welche der Philolog zu betrachten hat und gehört insofern unter die realen Disciplinen. Allein wenn doch Hermeneutik und Kritik, welche von der Behandlung der Sprache unzertrennlich sind, zu den formalen Disciplinen gerechnet werden; wenn ferner die Sprache, sobald sie einmal erkannt ist, als notwendiges Mittel und Organon zur Erreichung des Hauptzwecks der

*) Vgl. hierüber: F. A. Wolf, Darstellung der Altertumswissenschaft (Kl. Schr. I.), 1807; H. Reichardt, Die Gliederung der Ph., 1846; Haase in der Encykl. v. Ersch u. Gruber XXIII.; Boeckh, Encykl. und Methodologie der phil. Wissenschaften, 1877.

Digitized by Google

Philologie, der Darstellung des realen Lebensgehaltes der alten Völker dient und so in letzterer Beziehung doch eine formale Bedeutung hat: so wird es nicht unerlaubt sein, sie (im Unterschied von der Linguistik, deren Zweck und Gegenstand eben nur die Sprache selber ist) in die Reihe der formalen Fächer zu stellen.

Die Erforschung der Sprachen der klassischen Völker muß ausgehen von der allgemeinen Sprachwissenschaft und jene zu verstehen suchen unter Vergleichung der verwandten Idiome und nach ihrer historischen Entwicklung; sie muß ferner die Sprache nach ihren einzelnen Bestandteilen, Elementen, Wörtern und Formen, aber auch als ein Ganzes in Hinsicht auf Syntax, Stilistik, Rhetorik, Metrik begreifen. Zur Erklärung der Schriftsteller aber ist notwendig Hermeneutik und Kritik. Erstere, die Hermeneutik oder Interpretation, ist die Kunst, ein Werk so auszulegen und zu verstehen, wie es dem Sinn des Autors entspricht, und zwar bezieht sich diese Fertigkeit sowohl auf die Darstellung der Form als auf den in dieser Form dargebotenen Inhalt, weshalb man grammatische oder rein sprachliche und historische, reale Hermeneutik unterscheidet. Eine allegorisch-symbolische Auslegung ist neben der grammatisch-historischen nur dann berechtigt, wenn angenommen werden kann, daß der Verfasser seinen Worten eine andere als den nächsten wörtlichen Sinn habe geben wollen. Man unterscheidet ferner zwischen höherer und niederer Hermeneutik. Die erstere beschäftigt sich mit den einzelnen Teilen eines Werks von den Punkten und Worten bis zu den Sätzen und Abschnitten des Inhalts; die höhere aber richtet sich auf das Werk im ganzen nach seiner Entstehung, seinem Zusammenhang in sich und mit anderen Werken, seiner zeitlichen, nationalen, litterarischen Bestimmtheit, seiner sprachlichen oder sachlichen Eigentümlichkeit und Bedeutung, nach den Schicksalen, die es erfahren hat. In dieser Beziehung berührt sich die Hermeneutik mit der Kritik oder greift in dieselbe über. Die Hermeneutik wie die Kritik der Kunstdenkmäler ist Sache der Archäologie. — Die Kritik beschäftigt sich in erster Linie mit der Frage nach der Echtheit und Vollständigkeit eines Werkes, sodann mit der Würdigung seines inneren Wertes. In ersterer Beziehung, als philologische Kritik ist sie, je nachdem sie sich mit einem Werk nach seinen einzelnen Teilen beschäftigt oder dasselbe als Ganzes ins Auge faßt, eine niedere oder höhere. Die erstere sucht teils auf Grund der vorhandenen historischen Hilfsmittel, des kritischen Apparats, teils durch eigene Vermutungen — als Konjekturalkritik — die ursprüngliche Gestalt eines Werkes herzustellen. Die höhere Kritik hat die Aufgabe, den Ursprung und die Vollständigkeit eines Werkes im großen und ganzen zu erforschen; sie gründet ihre Untersuchung teils auf äußere Zeugnisse, die außerhalb des Werkes selber liegen, teils auf innere Anhaltspunkte und Beweise, die aus der Beschaffenheit und dem Inhalte des Werkes selbst abzuleiten sind. Diese Untersuchungen setzen neben gründlichen Kenntnissen und hingebendster Vertiefung in Form und Geist eines Werkes, höchste Objektivität und divinatorischen Scharfsinn voraus. Auf dem Gebiet der höheren Kritik liegt z. B. alles was die neuere Zeit über die Homerische Frage, über die Glaubwürdigkeit der ältesten römischen Geschichte, über Entstehung des Nibelungenliedes und über den Ursprung der Schriften des Alten und Neuen Testaments zutage gefördert hat.

Wenn man nun die Quellen, aus welchen der Lebensgehalt des klassischen Altertums zu entnehmen ist, kennt und versteht, so ergiebt sich als weitere Aufgabe, diesen Lebensgehalt zu explizieren und darzustellen. In dieser Beziehung dienen zur Orientierung die Geschichte, Chronologie und Geographie des Altertums. Diese drei Disciplinen bilden gleichsam den Grund, auf welchem, und den Rahmen, innerhalb dessen das Leben der klassischen Völker darzustellen ist, wobei namentlich die Topographie von Städten wie Rom, Athen u. dgl. eingehender zu behandeln ist. Der übrige Stoff wird nun am einfachsten nach den verschiedenen Lebensgebieten verteilt. So erhalten wir besondere Abschnitte für das religiöse, politische, militärische, private, künstlerische und litterarische Leben der Griechen und Römer. Die vier erstgenannten Rubriken werden oft unter dem von Varro stammenden Namen „Altertümer" (antiquitates) zusammengefaßt

Digitized by Google

(religiöse und gottesdienstliche, Staatsaltertümer, Privataltertümer). Das religiöse Gebiet wird dargestellt in den Disciplinen Mythologie (kosmogonische, Götter- und Heroen-Sagen), Theologie (Glauben und religiöses Leben inkl. Sittenlehre) und gottesdienstliche Altertümer (Kultus). Das staatliche Leben wird dargestellt in den Staatsalterthümern, welche das öffentliche und Privatrecht, Regierung und Verwaltung, Finanz- und Volkswirtschaft und das Kriegswesen in sich schließen. Das Gebiet des Privatlebens ist Gegenstand der Privataltertümer. Das künstlerische Leben ist hier nur in den Hauptzügen darzustellen, während die specielle Darlegung der Archäologie zufällt. Das litterarische Leben endlich kommt zum Ausdruck in der Litteraturgeschichte, welche die historische Entwicklung und Eigentümlichkeit sowie die einzelnen Werke der klassischen Völker vorzuführen hat.

Alle diese Disciplinen bilden eine Doppelreihe, da sie sich ebensowohl auf das griechische als auf das römische Volk beziehen.

So erhalten wir folgendes Schema, in welchem die Gliederung des Systems der klassischen Philologie dargestellt ist:

I. Einleitung. Encyklopädie der klassischen Philologie.

II. Formale Disciplinen, welche sich mit den Quellen befassen:
  1) Quellenkunde:
    Übersicht der a. litterarischen, b. künstlerischen, c. gemischten } Quellen.
  2) Verständnis der Quellen:
    a. Wissenschaft der Sprache.
    b. Verständnis der Schriftsteller.
      α. Hermeneutik,
      β. Kritik.
    c. Inschriften- und Münzkunde.

III. Reale Disciplinen, welche das aus den Quellen erhobene Material wissenschaftlich darstellen:
  1) Zur Orientierung dienend:
    a. Geographie, b. Chronologie, c. Geschichte } des klassischen Altertums.
  2) speciell zu behandelnde Lebensgebiete:
    a. Religion.
      α. Mythologie,
      β. Theologie und Ethik,
      γ. Kultus.
    b. Staatsaltertümer.
      α. Politik und bürgerliche Verhältnisse,
      β. Militärwesen.
    c. Privataltertümer, die verschiedenen Beziehungen und Thätigkeiten des Privatlebens umfassend.
    d. Litterarische Entwicklung.

Anhang: Künstlerisches Leben im allgemeinen.

IV. Geschichte der Philologie.

In dieser Ausdehnung und in solcher oder ähnlicher Gliederung hat die klassische Philologie nun freilich erst eine ganz kurze Geschichte. Die epochemachende That, durch welche die klassische Philologie aus einer instinktiven Betriebsamkeit zum klaren Bewußtsein sich emporgearbeitet hat, aus einer gelehrten Thätigkeit zu dem Range einer ebenbürtigen Wissenschaft erhoben worden, ist die schon genannte Abhandlung von F. A. Wolf „Darstellung der Altertumswissenschaft nach Begriff, Umfang, Zweck und Wert"

Digitized by Google

in dem Museum der Altertumswissenschaft von Wolf und Buttmann I. S. 1 ff. Wir haben schon oben bemerkt, die richtige Beurteilung dieser That liege darin, daß sie als ein notwendiges Ergebnis der vorangehenden Bestrebungen auf dem Gebiete der klassischen Philologie betrachtet wird, ein Ergebnis, welches nunmehr zu ziehen die Zeit gekommen war. Man hat in dieser That nicht sowohl einen Akt unberechtigter Selbstüberhebung zu erkennen, womit eine subjektive Liebhaberei in die aristokratische Gesellschaft längst geadelter Wissenschaften sich eindrängen wollte, als vielmehr einen ersten Versuch, zerstreute Bestrebungen unter einer gemeinsamen Fahne zu sammeln und eine besonnene Begrenzung eines bisher noch nicht ausgeschiedenen Gebietes zu vollziehen, auf welchem man zuvor teils maßlose Prätensionen erhoben, teils mit kleinmeisterlicher Selbstgefälligkeit sich auf enge Kreise beschränkt oder mit unmotivierter Bescheidenheit sich zum Dienste anderer hergegeben hatte*).

Dagegen ist die Philologie als ein freies Bestreben, eine vergangene Kultur aus den Denkmälern der Schrift und Kunst zu erforschen und darzustellen, von uraltem Datum auch auf klassischem Boden. Die Keime der griechischen Sprachwissenschaft, der Kritik und Exegese, der religiösen, Staats- und Privataltertümer, der Kunsttheorie sind schon in der voraristotelischen Zeit zu suchen**). Wir erinnern an die Orakeldeuter, Rhapsoden, an die vielfache Anwendung allegorischer Deutung der Mythen, an die Kritik des Homer und Hesiod, wie sie schon vor Plato den alten Philosophen, wie dem Xenophanes, zugeschrieben wird, an die Erörterungen Platos und der Sophisten über altertümliche Zustände, Verfassungen, Gesetze; über das Wesen, den Ursprung der Sprache, der Wörter, der Bestandteile und Arten der letzteren. Ganz bestimmt aber erweist sich eine philologische Kritik in der auf Feststellung der Homerischen Gedichte gerichteten offiziellen Thätigkeit, welche an die Namen des Solon, Peisistratos, Hipparch und ihrer Gehilfen geknüpft ist, ferner in der Herstellung eines offiziellen Textes der Dramen der drei großen Tragiker durch den Redner Lykurg***).

Erscheint dieses philologische Streben noch vorherrschend als ein freies, ungezwungenes, dilettantisches, so tritt uns von Aristoteles an in der alexandrinisch-römischen Zeit neben diesem Dilettantismus eine berufsmäßige philologische Thätigkeit, die sich in den Händen von gelehrten Fachmännern befindet, entgegen, deren Gegenstand nicht ausschließlich, aber vorzugsweise die alte griechische Litteratur, Sprache und Kunst ist. Wir finden diese Thätigkeit in dem alexandrinischen Zeitalter, wie später in der römischen Zeit, begünstigt durch Regenten und Staatsmänner (Ptolemäer, Attaliden, Sulla, Lucullus, Cicero, Cäsar) und getragen durch wissenschaftliche Institute, Bibliotheken und Museen.

Die Thätigkeit jener Gelehrten ist vor allem eine bibliographische und bibliothekarische, darauf gerichtet, das Lesen und Schreiben, Citieren und Nachschlagen bequemer zu machen, daher die Einführung einer bequemeren Schrift, der Zeichen für Interpunktion, Accente, die Einteilung der Werke in Bücher, Gesänge, das Abzählen der Zeilen und Verse, weiterhin die Fertigung von Verzeichnissen, Katalogen, Übersichten, Auszügen, Inhaltsanzeigen, von Sammlungen des Zusammengehörigen (*πίνακες, διδασκαλίαι, κανόνες, ἐπιτομαί, ὑποθέσεις, συναγωγαί, σύμμικτα, ἀνθολογίαι, χρηστομαθίαι*). Ähnliche Sammelwerke beziehen sich auch auf das Gebiet der Kunst, Werke der Bildhauer, Maler, Weihgeschenke, Dreifüße, Tempel, Monumente aller Art. Ein großer Teil der hervorragenden Männer auf diesem Gebiet sind Bibliothekare (Zenodot, Kallimachus, Eratosthenes, Aristarch, Krates, Karystios). Neben diesen Arbeiten her geht eine massenhafte exegetische und kommentierende Thätigkeit (*ὑπομνήματα, ἐξηγήσεις, ἐξηγητικά*), so daß man die Litteratur dieser Zeit einen commentarius

*) Vgl. Grundzüge zu einer Geschichte der klassischen Philologie von Dr. C. Hirzel. 2. Aufl. Tübingen 1873.

**) Vgl. Gräfenhan, Geschichte der Philologie im Altertum Bd. 1.

***) Vgl. De publico Aeschyli Sophoclis Euripidis fabularum exemplari Lykurgo auctore confecto scrips. Otto Korn. Bonnae 1863.

Digitized by Google

perpetuus der griechischen Nationallitteratur der Vorzeit genannt hat. Nicht minder rührig ist die Kritik. Veranlassung dazu gaben der ausgebreitete Bücherhandel, der dabei mit unterlaufende Betrug, die Fälschungen und Unterschiebungen. Besonderer Gegenstand der Kritik war Homer (Aristarch von Samothrake), die Tragiker und Aristophanes. Eigene Kunstausdrücke und Zeichen für dieses kritische Geschäft wurden geschaffen. Doch bewegen sich diese Gelehrten fast ausschließlich auf dem Gebiete der niederen, vielfach von ästhetischen Momenten geleiteten Kritik. Von Bedeutung sind auch die sprachwissenschaftlichen Arbeiten dieser Zeit, wiewohl wir ein systematisches Lehrgebäude der Grammatik erst am Schlusse dieses Zeitraums finden, das des Dionysius Thrax, dessen ursprüngliche Arbeit übrigens neben den späteren Zusätzen schwer festzustellen ist, wie denn dieselbe jedenfalls nur auf Elementarlehre und Formenlehre sich bezieht. Indessen haben doch auf dem Gebiete der Elementarlehre und Formenlehre die Philosophen, insbesondere Aristoteles und die Stoiker (Chrysippus) Namhaftes geleistet. Die Syntax ist als ein Teil der Rhetorik von Rhetoren und Philosophen bearbeitet und infolge des Verfalls der lebenden Sprache ist der Wortschatz in Sammlungen verschiedener Art (Atticismen, Barbarismen, Solöcismen, λέξεις, λεξικά, γλῶσσαι), Sammlungen, die jedoch nirgends das ganze Sprachgebiet, sondern nur einzelne Werke, Schriftsteller, Landschaften und Dialekte umfassen, zusammengestellt worden*).

Auch auf dem Felde der Altertümer zeigt sich die Thätigkeit als eine vorwiegend sammelnde und repertorische. Zahlreiche Monographieen handeln, neben den gelegenheitlichen Bemerkungen in den Kommentarien, vom Kriegswesen, von Mythen, von den Privataltertümern, von Verfassungs- und Regierungsformen, von Geographie und Chronologie. Aber es fehlt diesem Zeitalter ebensowohl an der Fähigkeit, die historische Entwicklung und den innern Zusammenhang gegebener Bildungszustände zu begreifen, die Litteratur im einzelnen und im ganzen aufzufassen nach ihrer Beziehung zu dem Geiste der Zeit, als an einer geschmackvollen Darstellung, und die philologische Thätigkeit dieser Periode ermangelt nicht nur der Originalität, sondern entbehrt auch, etwa mit Ausnahme der bukolischen Poesie und der Komödie, jedes ästhetischen Wertes.

Bis dahin hatte sich die philologische Thätigkeit fast ausschließlich auf heimatlichem Boden bewegt. Die Gelehrten waren Griechen, der Gegenstand ihrer Arbeit war das griechische Leben, wie es aus den Monumenten der Schrift und der Kunst zu entnehmen war. Außergriechische Nationalitäten, wie die römische ganz am Ende unseres Zeitalters und die Orientalen, finden wir nur ausnahmsweise beachtet. Indessen mögen die LXX, Manetho, Berosus, es mag das Sammeln und Studieren von Inschriften, Staatsakten, Chroniken in Ägypten und Syrien immerhin erwähnt werden. Dagegen wurde in der römischen Welt die philologische Thätigkeit, sofern sie das griechische Leben zum Gegenstand hatte, auf einen fremden Boden verpflanzt, und nahm damit einen neuen Charakter an. Sie erhielt ferner einen neuen Zuwachs durch die römische Sprache und Litteratur und zuletzt durch das Christentum eine ganz veränderte Stellung.

Wir werden nicht irren, wenn wir der philologischen Thätigkeit in der römischen Welt wesentlich einen edukatorischen Charakter zuschreiben und den Grund der Bedeutung, welche die klassische Philologie als Bildungselement, als pädagogisches Mittel gewonnen hat, in dem römischen Zeitalter suchen. Das System der römischen Erziehung in den gebildeten Ständen brachte es mit sich, daß das Griechische in öffentlichen Schulen sowohl als in Privathäusern gelehrt und die Sprache durch ähnliche Übungen wie in unsern Schulen gelernt wurde. So wurde dann auch von den letzten Jahrhunderten der Republik an die ältere römische Litteratur Gegenstand des Schulunterrichts, und diese Stellung hat die griechische und lateinische Sprache als Element der höheren Volksbildung bis heute in unseren Schulen behauptet.

*) Heeren, Geschichte des Studiums der griech. u. röm. Litteratur. Einleitung: Geschichte der Werke der Klassiker im Mittelalter. Gött. 1797. Haase, De medii aevi studiis philologicis. Breslau 1856.

Digitized by Google

Es begegnen uns in allen Teilen des römischen Reichs zahlreiche Schulen, von fremden und einheimischen Schülern besucht, mit Lehrern und Lehrmitteln wohlausgestattet, deren Tendenz ist, durch Übungen auf dem Gebiete der lateinischen und griechischen Sprache (Grammatik, Rhetorik) die zum praktischen Leben notwendige formale Bildung zu bieten. Diese Tendenz geht durch die heidnischen und christlichen Schulen. Daher ist es begreiflich, daß die grammatisch-rhetorischen Arbeiten das Übergewicht haben über die exegetisch-kritischen; daß statt gründlicher Monographieen oder Einzelforschungen uns encyklopädische Werke entgegentreten; daß endlich die Exegese, Nachbildung und Übersetzung im Dienste der Schule, der Erziehung und der allgemeinen Bildung steht (Asconius, Helenius Acro und Pomponius Porphyrio, Älius Donatus, Claudius Donatus, Servius), die kritischen Studien aber mit Vernachlässigung der nur wenig (Valerius Probus) kultivierten Textes- und höheren Kritik eine ästhetische Richtung nahmen (man denke an Cicero, Horatius, Quintilian, Tacitus, Suetonius, die recitationes et commissiones in Rom, ferner an die Griechen Dionysius von Halikarnaß, Dio Chrysostomus, Aristides, Plutarch, Lucian, Longin). Dagegen treffen wir bei Griechen und Römern auf bedeutende Leistungen auf dem Gebiete der Grammatik. (Älius Stilo, M. Terentius Varro, Nigidius Figulus, Julius Cäsar, Valerius Probus, Suetonius, A. Gellius, Älius Donatus, Flavius Charisius.) Während die römischen Grammatiker die Syntax noch zur Rhetorik rechnen, hat von den zwei großen griechischen Grammatikern dieser Zeit, Apollonius Dyskolus und Herodian, mit welchen die grammatische Wissenschaft des Altertums zur Vollendung gelangt ist, Apollonius zuerst die Syntax, abgesondert von der Rhetorik, vom grammatischen Standpunkt aus aufgefaßt. Ebenso bietet diese Zeit erstmals lexikalische Arbeiten, die das ganze Sprachgebiet umfassen. Hierher gehört das große griechische Lexikon des Alexandriners Pamphilus in 95 Büchern (*περὶ γλωσσῶν*), das große lateinische Werk des Verrius Flaccus de verborum significatione aus dem Zeitalter Augusts, erhalten in dem fragmentarischen Auszug des S. Pompejus Festus und des Paulus Diakonus, das Onomastikon des Julius Pollux aus der Zeit des Commodus, das Lexikon des Hesychius (?) und andere Sammlungen. Und wenn sich in diesen grammatischen und lexikalischen Arbeiten neben praktischen Tendenzen ganz entschieden auch eine Richtung auf Gelehrsamkeit und Wissenschaft kund giebt, so ist dies noch mehr der Fall in den encyklopädisch antiquarischen Studien, wie sie in Catos Origines, in einzelnen Werken von Cicero, ganz besonders aber in den Arbeiten Varros, der Naturgeschichte des Plinius und auf griechischem Gebiet in den Deipnosophisten des Athenäus hervortreten.

Eine Erwähnung in der Geschichte der Philologie dieser Zeit verdienen auch die Neuattiker als Konservatoren der gebildeten griechischen Sprache und die Neuplatoniker wegen der ausgedehnten Anwendung, die sie von der allegorischen Interpretation machten.

Das Christentum aber konnte weder die klassischen Sprachen, noch überhaupt die Bildung der antiken Welt, in deren Mitte es gestellt war, entbehren; es bedurfte derselben sowohl zur Auseinandersetzung mit seinen Gegnern als zu den Zwecken der Bildung und Erziehung, und es ist in dieser Beziehung bezeichnend, daß der erklärte Feind des Christentums, der Kaiser Julian, gegen dasselbe einen Hauptschlag zu führen gedachte, als er den Christen verbot, in ihren Schulen die alten Klassiker zu lesen, und ihnen zumutete, sich mit ihrem Matthäus, Markus, Lukas ꝛc. zu begnügen. In dem Streit, der sich durch die ganze Geschichte der christlichen Kultur hinzieht, ob die klassische Philologie ihrem Inhalte nach als ein widerchristliches Erzeugnis zu betrachten oder ob in derselben auch eine Stufe der Vorbereitung für die höchste Wahrheit zu finden sei, entschied man sich an maßgebender Stelle allmählich für die mildere Ansicht. Die Philologie behielt gegenüber von der christlichen Kirche eine befreundete, aber freilich untergeordnete Stellung. Das Monopol hatte sie verloren, sie war fortan die Magd der Kirche geworden.

Digitized by Google

Die Verpflanzung der klassischen Philologie auf fremden, nicht nationalen Boden, welche im römischen Reich begonnen hatte, vollzog sich im Mittelalter*), als sich dieselbe bei den Barbaren niederließ, welche das römische Reich zertrümmert hatten, bei den Völkern Westeuropas und nachher bei den Arabern. Selbst bei den Byzantinern, die man in Beziehung auf Wohnort, Abstammung, Religion, politische und sociale Zustände kaum als eine Fortsetzung des alten Hellenentums wird ansehen können, war sie nicht eigentlich zuhause. Indessen ist ihr Gebiet und Umfang bedeutend geschmälert, nicht nur durch die großen Verluste, welche sie durch die Barbaren und den Fanatismus der Christen und Mohammedaner erlitt, sondern auch durch die Geteiltheit der Studien, da im byzantinischen Reich nur das Griechische, im Occident vornehmlich das Lateinische angebaut wurde, ferner durch das Verschwinden der primären Quellen, an deren Stelle sekundäre Auszüge, Übersetzungen, Paraphrasen, encyklopädische Werke traten. Ferner verschwindet die freie Stellung, welche die Philologie als Bildungsmittel im Altertum gehabt hatte. Überall im Abend- und Morgenland steht sie im Dienst der Kirche, des Staates oder Hofes, welche wiederum das Verdienst haben, sie erhalten und ihren völligen Untergang abgewendet zu haben. An den Höfen erscheint sie meist als ein Luxusartikel, als eine gewisse Art von Schmuck, oder als ein vornehmes Spielzeug. Da aber das römische Reich in der Form der römischen Kirche und des römischen Kaisertums eine Art von Fortsetzung erhielt, so mußten diese Mächte auch die Philologie, wenn man die lateinische Sprache des Mittelalters so nennen darf, in ihre Dienste nehmen. So wurde die lateinische Sprache, ob zwar in korrumpierter Gestalt, die Sprache der Kirche, des Staats, der Diplomatie und der Bildung. Als Mittel der Disciplin und Einheit des Regiments insbesondere von der Kirche gebraucht, erhielt sie sich eine gewisse Lebendigkeit und Universalität, und man wird im Mittelalter die lateinische Sprache noch nicht als eine tote bezeichnen können. Dagegen erscheint das Griechische im Abendland nur sporadisch, als ein auszeichnender Besitz einzelner Persönlichkeiten, wie des Beda Venerabilis, Alkuin, Hrabanus Maurus, Bruno v. Köln, Sylvester II., Hermannus Contractus, Abälard, Joh. v. Salisbury, Roger Bacc. Ganz analog verhielt es sich im byzantinischen Reich mit dem Latein. Als bei der wachsenden Türkengefahr die byzantinischen Kaiser im 14. und 15. Jahrhundert wieder engere Verbindungen mit dem Abendlande anknüpften, mußten die Griechen Latein und die Italiener Griechisch lernen. Mancherlei Übersetzungen und grammatische Arbeiten waren die Folge dieser erneuten Berührungen (Maximos Planudes, Bessarion, Leontios Pilates, Chrysoloras, Gaza, Laskaris, Chalkondylas).

Übrigens kann von philologischen Studien zum Zwecke der Darstellung und Erforschung des antiken Lebens aus den Monumenten der Kunst und Litteratur im christlichen Mittelalter des Abendlandes eigentlich nicht die Rede sein. Vielmehr war dieses Zeitalter, so groß es war in Erbauung von philosophisch-theologischen Systemen, hingegeben an die Autorität, von aller Kritik, von allen unbefangenen und gründlichen historischen Studien gänzlich abgekehrt und hatte keinen Sinn für Lebensgebiete, die außerhalb seines bestimmt abgegrenzten Gesichtskreises lagen. Mit der Erweiterung dieses Gesichtskreises in sinnlicher und geistiger Beziehung hört eben das Mittelalter auf. Die lateinische Sprache wurde in den Kloster-, Stifts-, Dom-, Stadt-Schulen gelehrt und gelernt rein zu dem praktischen Zweck, die Sprache der Bildung zu verstehen, zu lesen, zu schreiben, zu sprechen. Dabei kam man denn auch allmählich, da es sich mehr von dem Latein der Gegenwart als der Vergangenheit handelte, von den Quellen ab und hielt sich an untergeordnete, für Schulzwecke bearbeitete Hilfsmittel (Donatus, Catonis Disticha, Orosius, Macrobius, Martianus Capella, Boethius, Priscian, Fulgentius, Cassiodor, Isidor, Hrabanus Maurus, Lambertus, Vincentius Bellovacensis,

*) Vgl. die Wiederbelebung des klass. Altertums von Voigt. 2. Aufl. 1881. Ullmann, Reformatoren vor der Reformation. Bd. II. 1848.

Digitized by Google

Bartholomäus Glanvillanus u. a.). Welche abenteuerliche Erscheinungen auf dem Gebiet der Exegese, Kritik, Mythologie, Geographie, Geschichte, Litteraturgeschichte im Mittelalter uns entgegentreten, hat Haase De medii aevi studiis philologicis (Breslau 1856), S. 6—32, in anschaulichen Beispielen gezeigt.

Im byzantinischen Reich behielt das Studium der griechischen Sprache und Litteratur, an welchem die Staatsoberhäupter selbst aus der macedonischen, komnenischen, paläologischen Dynastie bis in die letzten Zeiten des Reichs sich beteiligten, immer eine große Bedeutung und die Bildung der höheren Stände beruhte wesentlich auf dem Studium der Grammatik und Rhetorik in der Schule der alten Schriftsteller. Nichtsdestoweniger haben die Byzantiner, denen vorzugsweise die Rolle zugedacht schien, die griechische Litteratur und Kunst zu konservieren, abgesehen davon, daß die Zeiten des Bilderstreits im 8. und 9. Jahrhundert sowie die Zeit des lateinischen Kaisertums in der ersten Hälfte des 13. Jahrhunderts wesentliche Verluste herbeigeführt haben, diese Aufgabe nur in sehr unvollkommener Weise gelöst und ihre Leistungen sind wesentlich nur kompilatorischer Art. Ein anderes Urteil vermögen die Namen des Johann von Stobi, des Stephanus von Byzanz, des Photius, Konstantinus Porphyrogenitus, des Suidas, der Komnenen und Dukas, der Psellus, des Tzetzes, Eustathius und Zonaras nicht zu begründen und es bleibt wahr, was Gibbon in seiner berühmten Geschichte von dem Verfall des römischen Reichs am Schlusse des 53. Kapitels sagt: „Sie hielten in ihren leblosen Händen den Reichtum ihrer Väter, ohne deren Geist zu erben. Sie lasen, priesen, sammelten, aber ihre matten Seelen waren gleich unfähig zum Denken wie zum Handeln. In den Umwälzungen von 10 Jahrhunderten ist nicht eine einzige Entdeckung gemacht worden, welche die Würde oder das Glück des Menschengeschlechts gehoben oder befördert hätte. Kein einziger Gedanke ist zu den spekulativen Systemen des Altertums gefügt worden. Kein einziges geschichtliches, philosophisches oder poetisches Werk ist durch die inneren Schönheiten des Stils oder der Empfindung, origineller Phantasie oder auch nur glücklicher Nachahmung von der Vergessenheit gerettet worden."

Noch weniger Verdienste um die Förderung der philologischen Studien haben sich die Araber erworben. Zwar ist ein Theil der Kultur, welche in den arabischen Reichen zur Blüte kam, wesentlich unter dem Einfluß der klassischen Litteratur erwachsen. Die Philosophie, Medizin, Mathematik, Geographie, Astronomie und die Naturwissenschaften sind bei den Arabern aus den Schriften der Griechen, besonders des Aristoteles und der Alexandriner abzuleiten; aber sie schöpften ihre Kenntnis nicht unmittelbar aus den Quellen, sondern aus Übersetzungen, für deren Fabrikation die Kalifen eine große Menge Gelehrter anstellten und Handschriften aufkaufen ließen, die dann nach vollendeter Übersetzung gering geachtet oder vernichtet wurden. Man sieht auch, daß diese Studien keineswegs die Erforschung und Darstellung des antiken Lebens zum Zweck hatten, dessen Poesie, Geschichtschreibung und Kunst ihnen höchst gleichgültig war, sondern einseitige, zumeist praktische Tendenzen verfolgten. Exegese, Kritik, Grammatik, Litteratur, Kunst und Antiquitäten der klassischen Völker sind von ihnen nicht kultiviert und deren Erkenntnis also auch nicht gefördert worden. Ein untergeordnetes, ihnen nicht zuzurechnendes Verdienst ihrer Kultur besteht darin, daß von ihren Schulen aus einzelne Schriften der Klassiker, insbesondere des Aristoteles, dem christlichen Abendland wieder bekannt geworden, wodurch sie zu Begründung der christlichen Scholastik beigetragen. Endlich ist durch sie dem Abendland ein neues Schreibmaterial, charta bombycina, bekannt geworden.

In diesem Stande der Dienstbarkeit und des Verfalls befand sich die klassische Philologie, bis sie im 14. und 15. Jahrhundert zunächst in Italien zu einer Selbständigkeit und Blüte sich aufschwang, welche ihr auf lange Zeit hinein eine Art von Principat in der Republik der Wissenschaften sicherte. Die Gründe dieser merkwürdigen Zeitströmung, für welche Analogieen nahe liegen in dem fast gleichzeitigen Drang nach Reisen, Entdeckungen und materiellen Schätzen, welcher das portugiesische und spanische

Digitized by Google

Volk beherrschte, ferner in dem Aufschwunge der Geister, welcher das 18. Jahrhundert auszeichnet, sind zu suchen teils in den Verhältnissen Italiens, wo unangefochten vom Ausland ein großer Wohlstand durch Handel und Verkehr und ein bewegtes kirchliches, politisches und soziales Leben unter den vielen Staaten von mancherlei politischen Verfassungen sich entwickelt hatte, teils in der schon oben erwähnten wieder erneuerten Verbindung mit Griechenland, teils in der Persönlichkeit einzelner hochbegabter und einflußreicher Männer, insbesondere des Petrarca und Boccaccio. Es dürfte aber schwer sein, die Ursachen dieser merkwürdigen Erscheinung zu erschöpfen. Es wird immer ein unerklärbarer Rest übrig bleiben, für welchen man genötigt ist, in die transcendente Welt zu greifen und sich mit dem Urteil zu begnügen, daß die Zeit gekommen war, in welcher die Geister berechtigt waren, sich aus der Zucht der Autorität, unter der sie bisher gestanden, zu emancipieren und aus dem beschränkten Kreise auszutreten, innerhalb dessen sie sich bisher bewegt hatten. Die neue Welt, welche sich vor den erstaunten Augen aufthat, wurde mit Enthusiasmus begrüßt und es entwickelte sich eine außerordentliche Thätigkeit auf dem Gebiete der klassischen Philologie, mächtig gefördert von einflußreichen Privatpersonen, insbesondere aber von den Regierungen und Staatsoberhäuptern, von monarchischen, wie von republikanischen und geistlichen, von Päpsten (Nikolaus V.), Ordensgeneralen, den Beherrschern von Neapel, Mailand, Mantua, Ferrara, den Regierungen von Venedig und Florenz, vor allen von den Mediceern Cosmo und Lorenzo*). Durch deren Munificenz entstanden wissenschaftliche Institute und reiche Sammlungen von Handschriften und Kunstwerken, wie die mediceische Bibliothek in Florenz, die vatikanische in Rom, die Markusbibliothek in Venedig, Akademieen, freie wissenschaftliche Vereine, Schulen und Erziehungsanstalten an zahlreichen Orten. Die Gelehrten selbst aber, welche zum großen Teil ein Wanderleben führten, wo sie erschienen, Massen von Zuhörern um sich vereinigten und so auch das materielle Interesse stachelten, sind nicht bloß Lehrer und Schriftsteller, sondern meist auch Staatsmänner, Gesandte, kirchliche Würdenträger. Die Schönheit und Eleganz der Sprache und des Vortrags, die Gewandtheit in Geschäften und im Umgang mit Menschen machte sie vornehmlich geeignet zu diplomatischen Verhandlungen und zu politischer Thätigkeit. Die bedeutendsten Namen sind 1) Griechen: Chrysoloras, Bessarion, Gaza, Georg von Trapezunt, Argyropulos, Gemistus Pletho, Laskaris, Chalkondylas. 2) Italiener, ältere: Guarino Guarini, Leonardo Aretino, Vittorino von Feltre, Franziskus Poggius, Ambrosio Traversari, Franziskus Philelphus, Carlo Aretino, Laurentius Valla; jüngere: Georg Merula, Christophorus Landinus, Julius Pomponius Lätus, Nikolaus Perottus, Marsilius Ficinus, Philippus Beroaldus 1 und 2, Angelus Politianus, Picus von Mirandola u. s. w.

Soll nun die gelehrte Thätigkeit dieser Philologen und Priester des Humanismus näher bezeichnet werden, so ist sie zu charakterisieren 1) negativ als durchaus unkritisch, was Form und Inhalt betrifft. Weder die Anwendung einer methodischen Texteskritik, noch die Einführung der höhern Kritik gehört diesem Zeitalter an vor der Verbreitung der Buchdruckerkunst. Es handelte sich um das Gewinnen und Heben der Schätze. Schon der Besitz beseligte, man hatte noch nicht angefangen denselben zu untersuchen, zu lichten und zu vergleichen. In dieser Beziehung ist die Buchdruckerkunst epochemachend. Das Gedruckte, für größere Kreise und längere Zeiten bestimmt, erheischte gebieterisch eine gewisse Korrektheit, die nur durch einen bedeutenderen Apparat zu erzielen war. Was aber den Inhalt betrifft, so nahm man alles vom klassischen Altertum Gebotene eben so unkritisch auf. Man wollte so sprechen und schreiben, so leben und sterben, wie die Alten es gethan. Lorenzo von Medicis stirbt nach der Schilderung Politians nicht anders als ein Sokrates. Man findet daher nicht nur die Tugenden der Alten

*) Vgl. hierüber besonders Hundeshagen, Über die Natur und geschichtliche Entwicklung der Humanitätsidee. 1853.

Digitized by Google

gepriesen, dargestellt und nachgeahmt, sondern auch ihre Laster, Leidenschaft, Zanksucht, Schmutz und Gemeinheit aller Art werden von diesen Humanisten reproduziert. Daß man mit dieser Adoration einer außerhalb des Christentums liegenden Kultur mit der Kirche sich im Widerspruche befinde, darüber schien kein Bewußtsein vorhanden. Die Kirche und ihre Institute förderten diese Studien ebenso wie die Demokraten, Aristokraten, Monarchen in den Staaten. Eine apologetische oder aggressive Polemik gegen andere Gebiete zu eröffnen hatte man demnach keine Veranlassung. Sollen wir daher die Studien dieser Humanisten und Philologen 2) positiv charakterisieren, so müssen wir sagen: ihre Hauptleistungen sind Nachahmungen nach Form und Inhalt; neben den exegetischen, grammatischen und rhetorischen Studien, die eben die Fähigkeit zu reproduzieren zum Zwecke haben, ist ihre Schriftstellerei Nachbildung in Poesie und Prosa, Lyrik und Epik, Geschichtschreibung, Epistolographie, Reden, Übersetzungen, Streitschriften. So sehr daher die Selbständigkeit dieser Studien, ihre Unabhängigkeit von gebietenden äußeren Mächten, Kirche und Staat, im Gegensatz zu den vorangehenden Zeiten des Mittelalters hervorzuheben und anzuerkennen ist, daß sie dieselben um ihres inneren Wertes willen, wegen ihrer eigenen Schönheit und Vollkommenheit betrieben, so haben sie doch nichts Selbständiges und Originelles zutage gefördert; ihre Schriften werden daher wenig mehr gelesen und zu einer historisch-kritischen Erforschung und Auffassung des klassischen Altertums vermochten sie sich eben deshalb nicht zu erheben, weil sie in demselben das Ideal und den Inbegriff aller Bildung erblickten. Wie folgenschwer aber die Wahrheit sei, die in ihrem Streben, wenn auch ihnen unbewußt, ausgesprochen lag, daß es eine Geisteskultur gebe, welche außerhalb des Bereichs der römischen Kirche liege, davon hatten sie kaum eine Ahnung.

In den Staaten des westlichen Europa, die von diesem Enthusiasmus nicht unmittelbar berührt waren, in England, Frankreich, Spanien und Portugal, gab sich der Einfluß jener Bestrebungen in einer verstärkten Richtung auf griechische Studien zu erkennen, welche Nahrung und Unterstützung fand durch die vielen Nationalgriechen, die nach der Einnahme von Konstantinopel durch die Türken in Westeuropa sich zerstreuten. In Ungarn ist die Regierung des Königs Matthias Corvinus 1458 bis 1490 durch eine Zeit vorübergehenden Glanzes für die klassischen Studien bezeichnet, der aber nach seinem Tod alsbald wieder erbleichte.

Näher und nachhaltiger berührt war davon Deutschland, in welchem Lande schon im 14. Jahrhundert durch die Hieronymianer (vgl. d. Art.) eine lebhafte Bewegung zur Verbesserung des Schulunterrichts und gegen die Verwilderung der Geistlichkeit unter Beseitigung der scholastischen Methode und Bücher und mit Zurückgehen auf die Quellen stattgefunden, welche die Errichtung von zahlreichen Schulen und Erziehungshäusern im Norden und Südwesten von Deutschland zur Folge gehabt hatte*). Aus diesen, besonders von höheren Ständen kultivierten Schulen ging eine Anzahl ausgezeichneter Männer hervor, welche zum Teil Italien besuchten, die Vorträge der Humanisten hörten und diesen Studien in ihrem Vaterland besonders unter den höheren Ständen Aufnahme verschafften (Rudolf Agricola, Rudolf v. Lange, Alexander Hegius, Desiderius Erasmus, Hermann von dem Busche, Murmellius u. a.). Ihnen reihte sich Konrad Celtis und Johann Reuchlin in Süddeutschland an**).

Indessen wurde in Deutschland dieser Humanismus, der unter der Protektion von Fürsten stand wie Herzog Eberhard von Württemberg, Joh. v. Dalberg Bischof von Worms, Friedrich dem Weisen Kurfürsten von Sachsen, aber auch von einflußreichen Privatpersonen wie Willibald Pirkheimer in Nürnberg, Konrad Peutinger in Augsburg

*) Vgl. Cramer, Geschichte der Erziehung und des Unterrichts in den Niederlanden während des Mittelalters. Stralsund 1843.

**) Vgl. Erhard, Geschichte des Wiederaufblühens der wissenschaftlichen Bildung, besonders in Deutschland. 1827. Meiners Lebensbeschreibungen berühmter Männer. 1795. Aschbach, Geschichte der Universität Wien. I. Wien 1877.

Digitized by Google

begünstigt wurde, von den Fluten der im Anfang des 16. Jahrhunderts eintretenden kirchlichen Bewegung, welche alle geistigen Kräfte in Anspruch nahm, absorbiert und hatte nur hauptsächlich die Vermehrung und planmäßige Organisation von Gelehrtenschulen verschiedener Stufen (Lateinschulen, Pädagogien, Gymnasien, Klosterschulen, Fürstenschulen) zur Folge. Die deutsche Philologie des 16. Jahrhunderts ist fast ausschließlich durch Schulmänner und Pädagogen vertreten, an deren Spitze der praeceptor Germaniae Philipp Melanchthon, weiter Eobanus Hessus, Valentin Trotzendorf, Joachim Camerarius, Jakob Micyllus, Johann Sturm, Hieronymus Wolf, Michael Neander. Alle diese Schulen stehen unter der Aufsicht der Kirche und sind meist aus ihren Mitteln gegründet.

Sowie hier die frei strömenden Gewässer eingedämmt und in ein geordnetes Bette geleitet wurden, so kühlte sich in Italien unter dem Einfluß der regenerierten Kirchengewalt*) der Enthusiasmus allmählich ab; die immerhin noch verdienstlichen Bestrebungen der italienischen Kritiker, Exegeten, Grammatiker, Stilisten, Archäologen des 16. Jahrhunderts, der Manutius, Phavorinus, Victorius, Majoragius, Ligorius, Robortellus, Ursinus, Turfellinus hatten einen mehr ruhigen und zahmen Charakter. In den folgenden Jahrhunderten minderte sich allmählich das sprachliche Interesse, das Studium des Griechischen trat bedeutend zurück und es tritt eine vielfach dilettantische Richtung auf antiquarische und archäologische Studien ein, welche auf dem klassischen Boden (Pompeji und Herculaneum) eine reichliche Nahrung fanden (Leo Allatius, Mezzobarba, Buonarotti, Fabretti, Visconti, Muratori, Maffei, Ficoroni, Lagomarsini, Garatoni, Angelo Majo, Bartolomeo Borghese). — Ebenso bewegten sich in wohlregulierten Geleisen die Dichter, Grammatiker, Exegeten und Kritiker des Jesuitenordens, welcher wie dem Erziehungs- und Unterrichtswesen überhaupt, so insbesondere den philologischen Studien, doch fast ausschließlich dem Latein große Aufmerksamkeit zuwendete und auch auf diesem Gebiete nicht gewöhnliches geleistet hat. Aus Spanien, dem Geburtslande des Ignaz v. Loyola, sind die numismatischen Studien des Antonio Agostino und die grammatischen des Sanchez (Sanctii Minerva) hervorragend. Im übrigen hat die Reformation auf den Gang der philologischen Studien in diesen Ländern, welche die kirchliche Bewegung von sich fern zu halten oder zu unterdrücken wußten, keinen bemerkenswerten Einfluß geäußert.

War in diesen Ländern das humanistische Feuer gedämpft und das hochfliegende Streben auf die ebeneren Bahnen der Pädagogik herabgedrückt, so durchlief in Frankreich die klassische Philologie im 16. und einem Teile des 17. Jahrhunderts eine Periode hohen Glanzes, an welchem auch das römische Recht (Gothofredus, Cujacius) und die Geschichtschreibung (de Thou, Thuanus) beteiligt sind. Die Männer, die hier hervortreten, sind zwar Franzosen von Geburt, sie haben aber ihren Aufenthalt zum Teil, weil dem Protestantismus zugethan, notgedrungen auch in den Nachbarländern Italien, Holland, Genf, England, Deutschland, Schweden. Wir nennen unter den älteren Budäus, Jul. Cäsar Scaliger, Adrian Tournebu (Turnebus), Denys Lambin (Dionysius Lambinus), Antonius Muretus, Franziskus Hotomannus, Peter und Franz Pithou (Pithoeus), besonders die Buchdruckerfamilie Stephanus (Etienne) Robert, Heinrich, Paul; dann die drei großen Philologen Joseph Justus Scaliger, Isaak Casaubonus, Claudius Salmasius; ferner die Jesuiten Dionysius Petavius und Franziskus Vigerus. Diese Männer gehören den verschiedensten Berufsarten an, sie lehren an Universitäten, stehen in Staats- und Kirchenämtern, Privat- und Hofdiensten. Ihre Gelehrsamkeit umfaßt die verschiedensten Gebiete des Wissens, heilige und profane Litteratur, orientalische und moderne Sprachen, auch Mathematik und Naturwissenschaft. Als Philologen glauben sie alles Wissen in sich schließen zu sollen, ihre Wissenschaft

*) Über dieses Einlenken der italienischen Humanisten in die Bahnen der Kirche, insbesondere über den Charakter des Humanismus in Italien während des 16. Jahrhunderts, vgl. die Abhandlung von Kämmel in N. Jahrb. 1865. 11. S. 545—556: „Petrus Victorius".

Digitized by Google

die Philologie, eine Encyklopädie alles Wissens, erscheint als die Königin aller Wissenschaften und erfreut sich der besonderen Gunst der Höfe in Frankreich, England, Schweden.

Indessen brachte das Aufblühen der französischen Nationallitteratur am Hofe Ludwig XIV. die Frage in Anregung, ob nicht die modernen Klassiker den alten vorzuziehen seien. Der Kultus der alten Klassiker trat zurück und bald stieg die philologische Thätigkeit auch hier herab auf das Gebiet der Pädagogik. Es entwickelte sich eine starke Thätigkeit im Übersetzen griechischer und lateinischer Klassiker und im Zurichten derselben für die Zwecke der Schule unter jesuitischem Einfluß.

Was aber die gelehrte Thätigkeit der Philologen betrifft, so richtete dieselbe auch hier sich mehr auf Antiquitäten, Mythologie, Geographie und Kunst, Epigraphik und Numismatik. Seit der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts wurde indes die sprachliche Seite der Philologie, Übersetzung, Exegese, Kritik wieder stärker kultiviert, doch mit vorwiegender Richtung auf die Historiker und Redner (Crevier, Larcher, de Brosses, Volney, Clavier; Brunk, Oberlin, Schweighäuser; Villoison, Raoul Rochette, Boissonade, Letronne). Die auf dem Gebiete der klassischen Philologie gewonnenen, in der gebildeten Gesellschaft verbreiteten Anschauungen haben trotz den auf den reagierenden Ideen Rousseaus beruhenden, jedoch nur vorübergehenden Neuerungen im Unterrichtswesen, welche von dem Nationalkonvent ausgingen, ihre tief eingreifende praktische Bedeutung während der französischen Revolutionszeit in einer Reihe sehr charakteristischer Erscheinungen an den Tag gelegt*).

Es ist eine beachtenswerte Thatsache, daß der Aufschwung und die Blüte der französischen Philologie in die Zeiten fällt, in welchen das französische Volk durch politische und religiöse Kämpfe im höchsten Grade erregt war. Dieselbe Erscheinung tritt uns in Holland entgegen. Diese kleine Republik, in deren Gebiet früher schon die erfolgreichen Institute der Hieronymianer erstanden waren, hat seit dem Beginn ihres Kampfes um Unabhängigkeit nicht nur eine Reihe von ausgezeichneten Staatsmännern, Militärs, Künstlern und Gelehrten in allen Zweigen des Wissens hervorgebracht, sondern auch auf ihren Universitäten zu Leyden, Utrecht, Franecker, Gröningen, sowie auf anderen höheren Gelehrtenschulen der klassischen Philologie eine Zufluchtsstätte und einen neuen ruhmvollen Schauplatz eröffnet. Ja eben in der Reihe jener großen Staatsmänner treffen wir wie einst in den Tagen eines Varro, Cicero, Cäsar, Philologen ersten Ranges wie die Dousa, die Heinsius, den Hugo Grotius u. a. tief verflochten in die politischen und religiösen Kämpfe der Zeit. Diese sowohl als andere wie Justus Lipsius, G. J. Vossius, Meursius, Joh. Friedr. und Jakob Gronovius, Junius, Grävius, Cuper, Perizonius, Burmann u. a. umfaßten das Gebiet der Philologie noch im Sinne der polyhistorischen Richtung der französischen Philologen, indessen mit einer gewissen Vorliebe für das römische Leben und mehr sammelnd (vgl. die thesauri antiquitatis von Gronovius und Grävius) als schaffend.

Allmählich trat an die Stelle dieser universellen Richtung eine beschränktere, der Exegese und Kritik zugewendete Tendenz, welche die reale Seite des Altertums zurückstellte. Dahin zählen wir Drackenborch, Oudendorp, Wesseling, Duker, dann Hemsterhuys, Valkenaer, Lennep, Ruhnken, Wyttenbach bis auf van Heusde und Hofman-Peerlkamp**). — Von Hemsterhuys an gelangte die griechische Sprache und Litteratur wieder zur Gleichberechtigung. Neben umfassendem Wissen, Fleiß, Gründlichkeit und Scharfsinn charakterisiert die späteren Philologen dieser Schule im Gegensatz zu den älteren eine gewisse Abkehr von den übrigen geistigen Bewegungen der Zeit, dem litterarischen, politischen, philosophischen, religiösen Leben in den Nachbarländern, in welche sie im übrigen einen reichen Samen philologischer Entwicklung ausstreuten. In einer

*) Vgl. „Die französische Revolution und das klassische Altertum", ein Vortrag von Hirzel. Morgenblatt 1862, Nr. 16.

**) Bezeichnend für diese Richtung ist das Elogium Hemsterhusii von Ruhnken (praefat.) und die vita Ruhnkenii von Wyttenbach.

Digitized by Google

Art von gelehrtem Stillleben pflegten sie besonders die sprachliche Seite der Philologie und haben auch im Gebiete der lateinischen Poesie vieles mit Freiheit und feinem Geschmack geleistet, wodurch sie aber auch „gegen die Einwirkungen der modernen Bildung und Poesie abgesperrt worden sind" *). So erklärt es sich auch, daß die Holländer keine Entwicklung einer Nationallitteratur wie ihre Nachbarn aufzuweisen haben.

In England dagegen konnte unter den politisch-religiösen Bewegungen während des 16. und der größeren Hälfte des 17. Jahrhunderts die klassische Philologie nicht zur Blüte gelangen, obwohl es nicht an geschmackvollen Kennern des Altertums fehlte, unter welchen der Kanzler Heinrichs VIII., Thomas Morus, zu nennen ist, die philologischen Studien am Hofe der Königin Elisabeth und Jakobs I. eifrig gepflegt und unter dem Einflusse der Reformation die bereits früher gegründeten großen Stiftsschulen in Wincheſter und Eton durch eine Anzahl neuer (Westminster, Rugby, Harrow u. a.) vermehrt wurden. An der Spitze der philologischen Studien in England während der letzten zwei Jahrhunderte steht neben andern verdienten Männern, wie dem gelehrten Buchdrucker und Grammatiker Thomas Ruddimann, Richard Bentley, ein etwas jüngerer Zeitgenosse von Isaak Newton. Der deutsche Gelehrte Fabricius hat ihn den englischen Varro genannt. Wenn er diesem wegen seiner umfassenden Gelehrsamkeit und Vertrautheit mit dem Altertum an die Seite gestellt werden kann, so überragt er ihn doch bedeutend als Kritiker durch Geist, Scharfsinn, Methode. Eine Reihe von Zeitgenossen wie Ainsworth, Middleton, Blackwall, Clarke, mit denen er zum Teil in heftiger Fehde lebte, sowie das bekannte „Siebengestirn" von Schülern, Richard Dewes, Taylor, Markland, Tunstall, Pearce, Tyrwhitt, Toup beurkunden den von ihm bewirkten Aufschwung der philologischen Studien. Unter den englischen Philologen des vorigen Jahrhunderts nimmt eine gleich tonangebende Stellung ein Richard Porson mit seiner Schule, den beiden Blomfield, Elmsley, Gaisford u. a. Die jüngeren Philologen in England beschäftigen sich vornehmlich mit den griechischen Klassikern, namentlich den Tragikern, und verbinden damit nach Bentleys Vorgang metrische Studien. Neben dieser Thätigkeit für die sprachliche Seite der Philologie sind aber auch ihre antiquarischen Studien und Sammlungen (Arundel, Elgin, brit. Museum) und ihre Forschungen auf dem Gebiete der alten Geschichte (Ferguson, Gibbon, Gillies, Grote, Lewis) zu erwähnen.

Die klassische Philologie nimmt jetzt noch als Bildungselement der höheren Volksklassen in England eine fast ausschließliche Stellung ein. Die großen Staatsmänner des britischen Volks sind nicht nur gewohnt, ihre öffentlichen Reden mit den Sentenzen der alten Schriftsteller zu zieren und ihre Mußestunden durch die Lektüre der alten Klassiker zu würzen, sondern wir finden in ihrer Mitte auch solche Männer, die neben den anstrengendsten und verantwortungsvollsten Berufsgeschäften noch Zeit finden, um sehr gründliche, gelehrte und scharfsinnige Untersuchungen über hochwichtige Gegenstände aus der klassischen Philologie anzustellen, so über die älteste römische Geschichte (Lewis), die Homerische Frage (Gladstone). Die englische Nationallitteratur aber, mit der sich, was Selbständigkeit und Originalität betrifft, die Litteratur keines der modernen Völker messen kann, ist erfüllt von dem Marke des klassischen Altertums. Daß diese Nation daneben auch auf dem Gebiete des praktischen Lebens, des Handels, der Industrie, der

*) Bernhardy, Grundriß der röm. Litteratur S. 141, Anm. 94. Die Animosität, womit diese Philologen besonders philosophische Studien betrachteten, finden wir stark ausgedrückt in einem Briefe Wyttenbachs ad Lyndenium: „Ego adolescentibus, metaphysica febri delirantibus ignosco, qui eadem et ipse adolescentulus deliravi. Ita enim natura fert, ut quisque homo semel aut summum iterum in vita, veluti corpore variolis, sic animo amoris aut alia studii insania corripiatur, postea convalescens sanus et immunis vivat. Cumque ista febris fere novos et imperitos invadat, peritos doctosque fugiat, ignoscitur adolescentibus, aetate provectis minus ignoscitur. — Non mirum philosophiae recentissimos progressus et incrementa ignorari ab hominibus batavis, qui quidem docti elegantes et cordati haberi vellent.

Digitized by Google

Mathematik und Naturwissenschaft in erster Reihe steht, daß dieses Volk an politischer Bildung dem übrigen Europa vorangeschritten, ist eine Thatsache, auf welche hinzuweisen kaum nötig wäre, wenn sie nicht zum Beweise diente, daß die Bildung auf dem Grunde des klassischen Altertums keineswegs unpraktische oder einseitige Resultate ergeben muß.

Dieser eifrigen, gründlichen und vielseitigen Betriebsamkeit reihten sich, wenn gleich mit weniger Genialität und bescheideneren Leistungen, die deutschen Philologen vom Ende des 16. bis zum Ende des 18. Jahrhunderts an. Die Vertreter dieser Studien haben wir jedoch weniger an Schulen, als an den Universitäten zu suchen, insbesondere in Tübingen (Martin Crusius und Nikodemus Frischlin), Heidelberg (Friedrich Sylburg, Æmilius Portus, Janus Gruterus, Johann Freinsheim), Göttingen (Joh. Matthias Gesner, Christian Gottlob Heyne), Leipzig (Joh. Aug. Ernesti, Sam. Friedr. Nath. Morus, Joh. Jak. Reiske und Friedr. Wolfg. Reiz).

Diesen schließen sich an aus dem 17. Jahrhundert der geniale Abenteurer Kaspar Scioppius (Scheppe), der Gothaer Arzt Reinesius, der Diplomat Ezechiel Spanheim, der Schulmann Christoph Cellarius in Halle, endlich in Hamburg Joh. Albert Fabricius, der mit seinen großartigen litterarischen Sammelwerken noch in das 18. Jahrhundert herüberreicht. Manche deutsche oder schweizerische Namen von philologischem Rufe treffen wir in Holland, wo sie ihre Bildung geholt und den Schauplatz ihrer Thätigkeit gefunden haben (G. J. Vossius, J. F. Gronovius, Gräfe, Ruhnken, Wyttenbach). Eine stetig fortschreitende Entwicklung der deutschen Wissenschaft überhaupt, insbesondere der Philologie, hemmte der dreißigjährige Krieg, der mit den ihm vorangehenden schwülen Zeiten und der ihm folgenden Erschöpfung einen fast hundertjährigen Stillstand mit sich brachte.

Allerwärts aber hatte man bisher die klassische Philologie, sei es in größerem oder beschränkterem Umfang, mehr nach einem traditionellen Instinkt, als mit klarem Bewußtsein über Begriff, Zweck, Umfang und Stellung dieser Thätigkeit betrieben. Damit war natürlich auch eine gewisse Unsicherheit im Betrieb und ein Auseinandergehen der Richtung verbunden, sofern die einen die Philologie als den Inbegriff alles Wissens ansahen; die andern sich auf Kritik, Grammatik und Exegese beschränkten; viele die römische Seite des Altertums vorwiegend kultivierten; andere die pädagogische Brauchbarkeit dieser Studien hervorhoben; endlich eine herrschende Ansicht die Philologie wie die Philosophie als eine Magd der Kirche und Theologie ansah. Als nun nach der Mitte des vorigen Jahrhunderts große Dichter und Denker aufstanden, die nicht nur durchdrungen waren von dem Geiste des antiken Humanismus, sondern auch wie Winkelmann, Lessing, Wieland, Herder, Schiller speciell mit den Denkmälern der alten Kunst und Litteratur sich zu thun machten, als dadurch ganz neue Anschauungen in Umlauf gesetzt, neue Standpunkte gewonnen wurden, so konnte es doch wohl nicht fehlen, daß auch die Philologen eine Umschau hielten, ihre Stellung gegenüber von den Theologen, Philosophen, Historikern ins Auge faßten, eine überkommene, sich selbst noch nicht gehörig klare Thätigkeit in das Licht des Bewußtseins erhoben, das reiche Material zusammennahmen und ordneten, das Ziel fest vorzeichneten und einer heimatlosen Betriebsamkeit eine feste, lichte und geräumige Wohnstätte bereiteten.

Dieser Schritt geschah durch F. A. Wolf in der bekannten, Goethe gewidmeten Abhandlung: Darstellung der Altertumswissenschaft nach Begriff, Umfang, Zweck und Wert. Hierbei ist es von untergeordneter Bedeutung, ob der Begriff erschöpfend, die Gliederung, Rangordnung und Grenzbestimmung der einzelnen Disciplinen richtig und vollständig gegeben ist. Das Verdienst besteht darin, daß der Gedanke hervorgetreten und zur That geworden ist, das Gebiet der klassischen Philologie zu begrenzen und ihr eine bestimmte Region in der Republik der Wissenschaft anzuweisen, wodurch einerseits unberechtigte Prätensionen gemäßigt, andrerseits ihre wohlberechtigte selbständige Stellung neben andern gesichert wird.

Hiernach ist die klassische Philologie in die Reihe der historischen Wissenschaften gestellt und zu einem wesentlichen Teil der Kulturgeschichte abgerundet worden. Nach-

Digitized by Google

dem Wolf auf diese Art Bahn gebrochen, haben die namhaftesten Philologen der neueren Zeit, wie F. Creuzer, A. Boeckh, O. Müller, F. Ritschl die klassische Philologie unter dem üblich gewordenen Namen Altertumswissenschaft aufgefaßt, ihren Begriff, Umfang und Zweck in analoger Weise bestimmt und in dem so begrenzten Gebiet sich selbst ihre besondere Aufgabe erwählt, und man kann sagen, daß es keinen Zweig derselben giebt, welcher nicht in Deutschland durch fleißige, gründliche, scharfsinnige und geistvolle Arbeiten vertreten wäre. Sprache und Altertümer, Kunst und Mythologie, Geographie und Geschichte, Kritik und Exegese, Litteratur, Epigraphik und Numismatik, griechische und römische Philologie sind mit einer Ausdehnung und Tiefe bearbeitet worden, daß den Deutschen hierin kein anderes Volk an die Seite zu stellen ist, wobei es erlaubt sein wird, schweizerische und dänische Leistungen mit einzuschließen.

Dabei konnte es nicht fehlen, daß innerhalb der philologischen Welt verschiedene Standpunkte und Richtungen, „Schulen", zum Vorschein kamen, welche, einander mehr oder weniger principiell entgegengesetzt, bisweilen in lebhaften Kampf miteinander gerieten. Während (vgl. Teuffel, Studien und Charakteristiken, Leipzig 1871, S. 460 ff.) G. Hermann (1772—1848) in Leipzig die sprachlichen Studien, Grammatik, Metrik und Kritik, in den Vordergrund stellte, dabei aber seinen Gegenstand, zumal auf dem Gebiet der Kritik, vielfach nach dem Maßstab eines wenn auch genialen, so doch wesentlich subjektiven Belieben behandelte, wobei die Entwicklung der realen Zustände des Altertums fast als etwas Unphilologisches betrachtet wurde, eine Einseitigkeit, die zwar bei dem Meister, nicht aber bei manchen seiner Schüler, durch die Genialität der Intuition aufgewogen werden mochte, vertrat K. Lachmann in Berlin (1793—1851) und seine Schule, an Imm. Bekker sich anschließend, das Streben nach exakter Quellenforschung, nach objektiver Wahrheit, nach dem Positiven und Thatsächlichen, ein Verfahren, durch welches zuerst die Handschriften in ihr Recht eingesetzt wurden und die paläographischen Studien einen neuen Aufschwung nahmen. Eine Vereinigung von G. Hermann und K. Lachmann stellte A. Ritschl (1806—1876) dar, durch welchen die Epigraphik erst recht begründet und namentlich durch Feststellung von Text und Metrum des Plautus die wichtigsten Resultate für die Kenntnis der Sprachentwicklung gewonnen wurden. Ritschls Schule zählt zahlreiche Jünger, welche seine Methode weiter verfolgen und in weiterem Umfang zur Geltung bringen. Einen gewissen Gegensatz und zugleich eine heilsame Ergänzung zu dieser sprachlichen Richtung bildet die hauptsächlich von A. Boeckh (1785—1867) vertretene Richtung auf Darstellung der realen Verhältnisse des klassischen Altertums, woraus die großartigsten Resultate für diese Seite der Altertumsforschung, zumal auf dem Gebiet der Geschichte und der Kunst, hervorgegangen sind. Mit der Sprachwissenschaft steht die Philologie in enger Fühlung, um von derselben die allgemeinen Grundlagen für ihre sprachlichen und materialen Forschungen zu entlehnen und sowohl für die gelehrten Studien als für den Gebrauch der Schule nutzbar zu machen.

Was den gegenwärtigen Stand der Philologie in Deutschland betrifft, so kann derselbe in gewissem Sinn als ein Übergangsstadium bezeichnet werden. Man hat sich mit besonderer Vorliebe der Erforschung des Einzelnen und Kleinsten, einer vorherrschend analytischen Thätigkeit zugewendet und es ist sicher, daß diese mikroskopischen, oft selbst mikrologischen Arbeiten namentlich für Erforschung der Sprache in ihren verschiedenen Entwicklungsstadien, für Metrik und Textkritik, für Quellenforschung u. dgl. sehr Bedeutendes geleistet haben und leisten, wenn auch nicht wenig Willkürliches, Gesuchtes und daher Ephemeres mit unterläuft. Es liegt aber in dieser Richtung eine nicht geringe Gefahr, welche keineswegs immer glücklich vermieden wird. Denn wenn es auch wahr ist, daß „man in der Philologie in gewissem Sinn pedantisch sein muß, wenn man nicht durch Vernachlässigung des Kleinen in Irrtum geraten will", und daß dies philologische Studium „mit der am Einzelnen klebenden und doch so notwendigen Mikrologie scharf zusammenstoßen muß", so ist es doch nicht weniger wahr, daß „von 100 Konjekturen, welche die Kritiker machen, nicht 5 wahr sind" und daß „man sich gar oft durch den

Digitized by Google

pruritus emendandi täuschen läßt, für sicher zu halten, was nur spitzfindig ist und daß vielen ihre eigenen Einfälle als absolut notwendig erscheinen" (Boeckh, Enc. S. 27. 175. 187). Es werden zunächst zahllose einzelne Bausteine zusammengetragen, aus welchen in Zukunft ein Bau errichtet werden mag, dessen Beschaffenheit freilich bis jetzt noch nicht genau prognostiziert werden kann. Neben dieser auf den Universitäten herrschenden Richtung hat die Schule, das Gymnasium sich mehr als früher der historischen, sachlichen Auffassung und Behandlung der philologischen Aufgabe zugewendet und man sucht mit Beiseitelassung weiter und tiefer gehender grammatischer und stilistischer Leistungen, welche früher den Ruhm der Schule bildeten, auch die reale Seite der Altertumswissenschaft zu ihrem Rechte kommen zu lassen, so daß man in dem Betrieb der formalen, sprachlichen Seite mehr ein Organ für die Gewinnung einer realen Kenntnis des Altertums sieht. Es ist dabei nur zu wünschen, daß Universität und Gymnasium nicht die Fühlung miteinander verlieren, sondern stets einander ergänzend, die Universität in gelehrter Forschung, die Schule in Nutzbarmachung der gelehrten Resultate für die Heranbildung der Jugend zu einer echt humanen Bildung, Hand in Hand miteinander gehen mögen. Es sollte in dieser Beziehung namentlich dafür gesorgt sein, daß auf jeder Universität der Stud. philologiae sowohl in Vorlesungen als im philologischen Seminar gerade mit den griechischen und lateinischen Schulschriftstellern gründlich bekannt gemacht würde; es könnte dann nicht vorkommen, daß z. B. ein geprüfter Lehramtskandidat nicht weiß, daß Cicero eine Rede pro Sestio gehalten hat; Vorlesungen über „Einleitung in die Schulschriftsteller" wären sehr am Platz. Wenn so einerseits die akademische Gelehrsamkeit sich nicht in sich selbst verschließt, nicht in esoterischer Erhabenheit über die Köpfe der nichtakademischen Welt, die doch auch noch da ist, hinwegschreitet; wenn andrerseits die Vertreter der Schule das Ihrige thun, um aus der akademischen Quelle stets neue Befruchtung zu schöpfen, und in ihrem Teil zur Förderung der gemeinsamen Arbeit beitragen: so werden die Studien des Altertums, welche seit Jahrhunderten ein Hauptelement für die Bildung der Menschheit gewesen sind, auch in Zukunft, selbst inmitten einer Zeitrichtung, welche so vielfach ganz andere, ja entgegengesetzte und feindliche Interessen verfolgt, ihre Kraft und Wirksamkeit behalten.

Und eben hierin liegt der Hauptgrund, warum die klassische Philologie auch im Jugendunterricht, in der Schule ihren Platz dauernd behaupten darf und soll. Es ist nicht in erster Linie die sog. formale Bildung, was durch die klassischen Studien gewonnen werden soll. Daß die letzteren zur formalen Bildung sehr viel beitragen, ist ja nicht zu bestreiten, aber dieselbe kann auch durch andere Gegenstände des Unterrichts, durch neuere Sprachen und Mathematik erreicht werden. Vielmehr ist es der historische Gesichtspunkt, von welchem man auszugehen hat, wenn man die dauernde Berechtigung der klassischen Studien beweisen will. Die Kultur der Gegenwart beruht zu einem großen Teil auf der des Altertums; wer also ein volles Verständnis für jene haben will, muß sich mit der letzteren eingehend beschäftigt haben; eine Reihe von Wissenschaften, wie Philosophie, Theologie, Jurisprudenz u. a., kann ohne Erkenntnis des klassischen Altertums gar nicht wissenschaftlich behandelt werden. Das Studium der Griechen und Römer gewährt uns daher nicht nur sprachliche und sachliche Kenntnisse, welche dem höher Gebildeten unentbehrlich sind, sondern auch auf Grund und durch Vermittelung dieser Kenntnisse eine historische Bildung, welche objektiven und idealen Gehalt in gleichem Maß in sich vereinigt und daher am geeignetsten ist, die Erkenntnis der späteren Perioden der Geschichte bis auf die Gegenwart zu begründen und so eine echt humane, die Entwicklung der Menschheit im ganzen und großen begreifende, nicht bloß intellektuell, sondern auch moralisch (im Sinne von Liv. praef. 9 f.) höchst wertvolle Anschauungsweise zu gewähren. Und so mag denn auch jetzt noch das Wort Goethes gelten: „Wenn unser Schulunterricht immer auf das Altertum hinweist, das Studium der lateinischen und griechischen Sprache fördert, so können wir uns Glück wünschen, daß diese zu einer höheren Kultur so nötigen Studien niemals rückgängig werden."

† Hirzel — H. Bender in Ulm.

Digitized by Google

Philologie, germanische. Die Anfänge dieser Disciplin gehen in die Zeit der Renaissance und des Humanismus zurück. Die erste Periode erstreckt sich — nach Rudolf von Raumers Einteilung — vom Ende des 15. bis in die 2. Hälfte des 17. Jahrhunderts. Das Studium einzelner antiker Schriftsteller, namentlich des Tacitus, führte die deutschen Humanisten wie Jakob Wimpheling, Konrad Celtes, Konrad Peutinger u. a. zur Betrachtung des deutschen Altertums. Auch auf altdeutsche Handschriften wurden die Humanisten aufmerksam. Die kirchliche Reformation gab auch Anlaß zur Erforschung unsrer älteren Litteratur, indem sie diese zu ihrer Rechtfertigung heranzog und benutzte. So entstand 1571 die erste Ausgabe von Otfrieds Evangelienbuch durch Flacius Illyricus. In dieser Zeit beginnen auch die ersten Versuche einer vergleichenden Sprachforschung, die sich auch den germanischen Sprachen zuwenden. Der bedeutendste Vertreter dieser Richtung ist Konrad Geßner. Auch die deutschen Juristen haben insofern Anteil an der Gründung und Fortbildung der germanischen Philologie, als sie durch das Studium der altdeutschen Rechtsquellen auf die Erforschung der älteren Sprache und Litteratur hingeleitet werden. Vorzugsweise Juristen sind in der Folgezeit die Vertreter der deutschen Studien. Die Veröffentlichungen altdeutscher Litteraturdenkmäler beginnen sich zu mehren. Besonderes Verdienst erwarb sich in dieser Beziehung Melchior Goldast (geb. 1576). Seine wichtigsten Publikationen waren Stücke aus der verschollenen deutschen Lyrik. Selbst der 30jährige Krieg hinderte nicht die Vermehrung des altdeutschen Quellenmaterials. So edierte z. B. Martin Opitz das Gedicht vom heiligen Anno. Neben diesen antiquarischen Studien gehen die praktischen Bemühungen um die deutsche Sprache und ihre grammatische Feststellung einher, die naturgemäß mit den Anweisungen zur deutschen Orthographie aufs engste zusammenhangen oder selbst in ihnen aufgehen. Die hervorragendsten Grammatiker und Orthographen des 16. Jahrhunderts sind: Valentin Ickelsamer, Fabian Frangk, Albert Oelinger, Johannes Clajus. Letzterer legte mit Entschiedenheit die Sprache Luthers seiner Grammatik (1578) als Norm zugrunde. Im 17. Jahrhundert ist für die Entwicklung der deutschen Sprache und Dichtkunst das berühmte Buch von Martin Opitz „von der deutschen Poeterey" (1624) von bedeutendem Einfluß, nicht minder die Gründung der deutschen Sprachgesellschaften. Wolfgang Ratichius will den Sprachunterricht mit der deutschen Grammatik beginnen lassen und das Deutsche wenigstens teilweise zur Unterrichtssprache machen. Justus Georgius Schottelius bezweckt mit seinem Hauptwerke „Ausführliche Arbeit von der Teutschen Haubt-Sprache" (1663) nicht nur praktische Belehrung, sondern auch gelehrte Untersuchung der Sprachgeschichte, fußt auf der Kenntnis der bis jetzt veröffentlichten altdeutschen Litteraturdenkmäler und zieht das Niederdeutsche, ja selbst das Altnordische mit heran. Den grammatischen Bestrebungen gesellen sich die lexikalischen, die Vokabularien, die Diktionarien, die Thesauri, unter denen die von Petrus Dasypodius (1536), von Josua Maaler (1560) und Georg Henisch (1616) die wichtigsten sind. — Auch in den Niederlanden, in England und in Skandinavien wird die ältere Sprache und Litteratur dieser Länder bereits im 16. und 17. Jahrhundert zum Gegenstande der Forschung gemacht, doch treten im ganzen diese Bestrebungen gegen die speciell deutschen gehalten etwas zurück.

Dagegen stehen in der folgenden zweiten Periode, von der Herausgabe des Codex argenteus bis zum Auftreten der Romantiker 1665—1797, gerade die genannten Länder an der Spitze der germanistischen Studien. Franziskus Junius der Jüngere, zwar in Heidelberg geboren, aber durch Erziehung und Leben Niederländer und längere Zeit in England weilend, war außerordentlich thätig für die Herausgabe und Erklärung altdeutscher und angelsächsischer Denkmäler. Ihm war auch die erste Herausgabe des Codex argenteus (Dordrecht 1665) beschieden, durch welche die germanische Sprachforschung erst ihren Zusammenhang und ihre tiefere Grundlage erhielt. In England wirkte in ähnlicher Weise, doch mehr theoretisch-grammatisch, Georg Hickes. Für die gotische Grammatik war besonders der Holländer Lambert ten Kate thätig. In

Digitized by Google

Skandinavien ist epochemachend die Herausgabe der Snorrischen Edda durch Petrus Resenius (ebenfalls 1665). In Deutschland, wo alle diese Erscheinungen eine bedeutende, wenn auch erst nach und nach zur Reife gelangende Einwirkung hatten, waren es vor allen zwei Männer, die beide die wissenschaftlichen Bestrebungen der verschiedenen Länder miteinander verknüpften und die germanische Sprachforschung mit dem ganzen Gebiet des Wissens in Verbindung zu setzen suchten: Daniel Morhof (Hauptwerk: Unterricht von der Teutschen Sprache und Poesie, 1682) und Gottfried Wilhelm Leibniz. Des letzteren Wirken war mehr ein anregendes als durch materielle Forschung förderndes. Unter den Herausgebern altdeutscher Stücke ragt hervor Johannes Schilter mit seinem Thesaurus antiquitatum Teutonicarum, vervollständigt von J. G. Scherz und Joh. Frick (1726—28). Die praktischen grammatischen Arbeiten setzen sich auch in dieser Periode fort (Joh. Böhiker, Kaspar Stieler u. a.) Ebenso die lexikalischen, unter denen weitaus hervorragt das heute noch unentbehrliche Teutsch-Lateinische Wörterbuch von Joh. Leonhard Frisch (1741). Hier sei auch des Versuchs einer Historie der deutschen Sprachkunst von Cl. Kaspar Reichard gedacht (1747). Die Grammatik wird in der Folgezeit hauptsächlich von zwei Männern gepflegt, deren Wirksamkeit sich auch auf andere, namentlich litterarhistorische Gebiete erstreckte, von Joh. Christoph Gottsched und Joh. Christoph Adelung. Beide kannten und benutzten die ältere Sprachgestaltung, aber doch war es ihnen um die Regelung der neuhochdeutschen Schriftsprache zu thun. Beide geborene Norddeutsche verfochten die Ansicht, daß das Hochdeutsche die Sprache der oberen Klassen des Meißner, des obersächsischen Landes sei. Adelungs Hauptwerk ist das Grammatisch-kritische Wörterbuch der hochdeutschen Mundart (1774—86). Die im Gegensatze zur neuhochdeutschen Schriftsprache stehenden Volksmundarten, auf die schon die Grammatiker des 16. Jahrh. aufmerksam wurden, fanden bereits im 18. Jahrh. wissenschaftliche Beachtung und Sammlung (Richey: Idioticon Hamburgense 1743; Bremisch-niedersächsisches Wörterb. 1767—71 u. a. m.). Friedr. Karl Fulda schrieb über die beiden Hauptdialekte der deutschen Sprache (1773). Anders geartet als Adelungs Wörterbuch ist das die Erläuterung älterer Urkunden und Rechtsquellen bezweckende Glossarium Germanicum medii aevi von Christian Gottlob Haltaus (1758), ein heute noch zu verwertendes Hilfsmittel. Auch grammatisch wurde nun die ältere deutsche Sprache im Zusammenhang zu behandeln gesucht (Fulda, Michaeler, Leonhard Meister). Altdeutsche Sprach- und Litteraturdenkmäler werden vielfach aufgefunden und bekannt gemacht. Im Jahre 1756 entdeckt Abt Knittel die Wolfenbüttler Bruchstücke der gotischen Bibel; im Jahre 1794 Gerard Gley den Bamberger Heliand-Codex. Besondere Gunst wandte sich der mittelhochdeutschen Dichtung zu, und hier thaten sich namentlich die beiden Schweizer Bodmer und Breitinger hervor (Sammlung der Minnesinger 1748, 1758 und Nibelungenlied 1757). In gleicher Weise strebten Christoph Heinr. Müller (Myller) und Herm. Jak. Oberlin. Wie außer den strengen Gelehrten, vor allen den Juristen, sich Männer an den deutschen Studien beteiligten, die sonst der Litteratur dienten und selbst dichterisch thätig waren, zeigen uns Gottsched, Bodmer und Breitinger; und so sind in der Folgezeit fast alle unsere Litteratur-Größen mehr oder minder an die deutsche Sprach-, Litteratur- und Altertumskunde gefesselt worden wie Gellert, Hagedorn, Gleim, Wieland, Klopstock, Musäus, Lessing, Hamann, Bürger, Goethe, vor allen aber Herder durch seine sprachlichen und litterarhistorischen Anregungen und namentlich durch seine Bemühungen um das Volkslied. Am Ende des vorigen Jahrhunderts fanden auch die deutschen Studien schon ein periodisches Organ in Fr. David Gräters und Christ. Gottfr. Böhs „Bragur, ein litter. Magazin der deutschen und nordischen Vorzeit" (vom 4. Bande mit dem Nebentitel: Braga und Hermode). Die Litteraturgeschichte wurde durch die bibliographischen Arbeiten von Georg Wolfg. Panzer erheblich gefördert. Im Jahre 1790 erschien das erste, für seine Zeit musterhafte Kompendium der deutschen Litteraturgeschichte von Erduin Julius Koch, von den ältesten Zeiten beginnend bis auf Lessings Tod (2. Ausg. 1795, 1798). — Hatten die germanischen Forschungen in allen stammverwandten Ländern zu Anfang dieser

Digitized by Google

zweiten Periode einen besonders hohen Aufschwung genommen, so war es später nur der skandinavische Norden, der fortgesetzt eine hervorragende Thätigkeit entfaltete. Unter den dänischen Forschern zeichneten sich aus: Rasmus Nyerup, Barthold Christian Sandvig, unter den schwedischen Johannes Ihre.

Die dritte Periode, vom Auftreten der Romantiker bis zum Erscheinen von Jakob Grimms Grammatik 1819, bringt neben den antiquarischen und sprachlichen Interessen auch poetische und vaterländische zutage. Während die Romantiker, vor allen Tieck, die beiden Schlegel, mehr anregend als wissenschaftlich produktiv wirkten, fanden sich zahlreiche Gelehrte, denen es um eigentliche Forschung, um Bereicherung der älteren Quellen zu thun war, wie der genannte Gräter, ferner Reinwald, Büsching, Docen, besonders auch Friedrich Heinrich von der Hagen, der sich auch um die Wertschätzung unseres Nibelungenliedes verdient machte. Durch Friedrich Schlegel wird zu Anfang unseres Jahrhunderts das Sanskrit in den Kreis der deutschen Forschung eingeführt, dessen wirkliche Verwertung einem andern Gelehrten vorbehalten war, dem Gründer der vergleichenden indogermanischen Grammatik: Franz Bopp. Auch die sprachwissenschaftlichen Schriften von Arnold Kanne haben auf die künftige Gestaltung der deutschen Grammatik ihren Einfluß ausgeübt. Zu gedenken ist hier auch der drei Männer, die durch ihre Bemühungen um die volkstümlichen Überlieferungen unserer Vorzeit anregend und bahnbrechend wirkten: Joseph Görres und die Herausgeber von des Knaben Wunderhorn, Achim von Arnim und Klemens Brentano. All den Genannten gesellen sich die Brüder Jakob und Wilhelm Grimm zu, welche sowohl den litterarischen Überlieferungen des deutschen und nordischen Mittelalters als den lebendigen Zeugnissen des Volkstums, den Sagen und Märchen ihre begeisterte Thätigkeit zuwenden. In diese Periode fallen auch die Anfangsarbeiten zweier Gelehrter, die später mit die hauptsächlichsten Stützen der Wissenschaft werden sollten: Benecke und Lachmann. Sie sind es hauptsächlich, die einen mehr philologisch strengen Betrieb anbahnen. — In den stammverwandten Ländern erfreuen sich die vaterländischen Studien fortgesetzter Pflege. Schottlands bedeutendster Dichter Walter Scott bemüht sich neben andern auch um die Herausgabe der alten englischen und schottischen Poesieen. Unter den Dänen wirken sehr anerkennungswert u. a. Peter Erasmus Müller, Grimr Jonsson Thorkelin (erste Ausgabe des angelsächs. Beowulf 1815), N. F. S. Grundtvig; alle aber überragt an Bedeutung und bahnbrechender Wirksamkeit Rasmus Christian Rask, den man den Grimm des Nordens nennen könnte. Er ist vorzugsweise Sprachforscher, aber er erwirbt sich auch als Herausgeber altnordischer Litteraturdenkmäler nicht geringe Verdienste.

Vom Erscheinen der deutschen Grammatik Jakob Grimms im Jahre 1819 datieren wir die vierte Periode der germanischen Philologie, die sich bis auf die Gegenwart erstreckt. Es wird erst später möglich sein, diesen langen und an Leistungen reichen Zeitraum genauer zu periodisieren. Man könnte mit Jakob Grimms Todesjahr 1863 einen weiteren Abschnitt annehmen, wenn mit diesem Jahre irgend welche wichtige Erscheinung oder neue Wendung verknüpft wäre. Eher scheint mir v. Raumers Buch einen Wendepunkt zu bezeichnen. Jakob Grimm steht nun im Beginn dieser vierten Periode so sehr im Vordergrunde des Interesses, daß eine Darlegung seiner Wirksamkeit und seines Einflusses geradezu einen biographischen Charakter gewinnen müßte. Deshalb möge es in diesem Überblick gestattet sein, von seinen und seines ihm eng verbundenen Bruders Wilhelm einzelnen Leistungen abzusehen und uns zu beschränken auf Angabe der charakteristischen Eigenart, der Ziele und Erfolge des berühmten Brüderpaars. Beide Brüder studierten Jurisprudenz, beide waren durch Savigny angeregt und auf die streng historische Auffassung des Überlieferten hingeleitet worden. Jakob, der Sprach- und Kulturforscher, war der genialere, aus dem Vollen schöpfende; Wilhelm, der Philolog, der Herausgeber und Textkritiker, arbeitete mit dem Blick auf die Thatsächlichkeit, aber auch auf die ästhetische Bedeutung der Einzelerscheinung. Jakobs grammatische

Digitized by Google

Leistungen gaben nicht nur speciell der deutschen Sprachforschung Halt und Sicherheit, sondern auch der allgemeinen Sprachforschung (Schlegel, Bopp, Wilh. von Humboldt) vielseitige Nahrung, wie sie umgekehrt dieser benachbarten Disciplin ihren allgemeinen und umfassenden Charakter verdankten, ohne ihre historisch-philologische Tendenz einzubüßen. Grimms Grammatik, in einem entschiedenen Gegensatz stehend zu den üblichen Sprachlehren und namentlich zu den Anschauungen des noch immer hochangesehenen Adelung, bezweckte nicht die pädagogische Lehre und Regelung, sondern wissenschaftliche Unterweisung über das historisch Gewordene und litterarisch Belegte. In der Terminologie, in der er sich möglichst an die gebräuchlichen Ausdrücke der lateinischen Grammatik anschloß, mußte er für neugefundene Dinge auch seine eigenen Benennungen wählen, wie Umlaut, Brechung, starke und schwache Flexion, Alt-, Mittel- und Neuhochdeutsch, Termini technici, die uns heute ganz geläufig sind und zum Teil schon den Weg selbst in die Elementarschule gefunden haben. Das wichtigste von ihm gefundene Gesetz, das der sogenannten Lautverschiebung, von Rask schon geahnt und halb erkannt, gestaltete die ganze Sprachbetrachtung um und lenkte sie in neue Bahnen. Jakob Grimm teilte mit seinem Bruder Wilhelm die Neigung zum Volkstümlichen; aus dieser Zusammenstimmung sind eine Reihe wichtiger Werke hervorgegangen (z. B. Märchen, Sagen). Hat sich Jakob Grimm in seinem poetischen Sinne und in seiner genial sprudelnden Weise öfters auch hinreißen lassen, ursprünglich Deutsches und Heidnisches zu erblicken, wie in der Tiersage, in der Entstehung des Dramas, in vielen mythologisch scheinenden Volksüberlieferungen, wo später andere Resultate sich ergaben, so regte er doch mächtig und nachhaltig an zur Wertschätzung des Volkstums und zur Erfassung des Unscheinbaren und Naheliegenden im Leben, Brauch und Glauben der Menschen. Durch sein Hauptwerk, die Grammatik (1819; 2. Bearb. des 1. Teils 1822, 3. Bearb. 1840; 2. Teil 1826; 3. Teil 1831; 4. Teil die Syntax 1837) war der deutschen Philologie eine feste wissenschaftliche Grundlage gegeben. Erst von jetzt an kann sie den Namen einer vollgültigen Wissenschaft beanspruchen. Freilich bedurfte es hierzu auch streng philologischer Mitarbeit, und diese übernahmen außer Wilhelm Grimm, wie wir schon andeuteten, vor allen Lachmann und Benecke. Dankten die Grimm dem Studium der Jurisprudenz vieles, so hat Jakob hinwiederum auf diese Disciplin, namentlich durch seine Rechtsaltertümer, bedeutend eingewirkt. Das große Hauptwerk ihres späteren Lebens, das deutsche Wörterbuch, hinterließen die Brüder unvollendet, doch ist seine Weiterführung berufenen Händen anvertraut. — Die genannten Genossen Karl Lachmann und Georg Friedrich Benecke sorgten für die philologische Ausbildung der deutschen Philologie nach verschiedenen Richtungen hin. Dem ersteren, der in glänzender Weise die kritische Methode der klassischen Philologie auf die Herausgabe altdeutscher Texte übertrug, verdanken wir Ausgaben der hervorragendsten Dichter und Dichtungen, wie Nibelungen, Wolfram von Eschenbach, Walther v. d. Vogelweide, Hartmanns von Aue Iwein und Gregor; dagegen wirkte Benecke als Hermeneutiker und Lexikograph für die tiefere Erfassung des mittelhochdeutschen Sprachgebrauchs. Zu ihnen gesellten sich Johann Andreas Schmeller, der sich die Erforschung der Mundarten, namentlich der bayerischen, zur Aufgabe setzte, und Ludwig Uhland, der, an Grimms mythologische Studien anknüpfend, sich der Mythen- und Sagenforschung hingab und den deutschen Volksliederschatz sammelte, zugleich aber auch als Litterarhistoriker Hervorragendes leistete. Unermüdlich thätig erwies sich auch der schon genannte F. H. von der Hagen, der freilich in einen gewissen Gegensatz zu Lachmann und seiner Schule trat; ferner in Süddeutschland Joseph Mone, in Österreich Alois Primisser. Auch gelehrte Dilettanten, wie der Freiherr von Laßberg und der Freiherr Hans von Aufseß, der spätere Begründer des Germanischen Museums zu Nürnberg, sorgten für Bekanntmachung handschriftlicher Schätze und alter seltener Drucke. Lachmanns Vorgang und Vorbild war in erfreulicher Weise auch bei solchen sichtbar, die nicht seiner Schule beigezählt werden können und selbst von seinem Einflusse sich zu emancipieren suchten, wie Heinrich Hoffmann

Digitized by Google

(von Fallersleben), Hans Ferdinand Maßmann, der besonders auch für das Gotische wirksam war, und Eberhard Gottlieb Graff, dem wir namentlich den großen althochdeutschen Sprachschatz verdanken (1834—40). An Lachmann schlossen sich an besonders Wilhelm Wackernagel, der auf allen Gebieten, auf dem der Litteratur, der Sprache und der Altertumskunde großes leisten sollte; Moritz Haupt, der, gleich Lachmann die klassische Philologie mit der deutschen verbindend, vorzugsweise Textkritiker war, sich auch durch die Begründung und Leitung des ersten eigentlichen Organs, der Zeitschrift für deutsches Altertum (begonnen 1841) unvergängliche Verdienste erwarb; Karl Simrock, der sich namentlich als Übersetzer der Hauptwerke altdeutscher Dichtung hervorthat, und so noch gar manche jüngere Herausgeber und Kritiker, deren Namen zu nennen hier zu weit führen würde. — Der grammatischen Forschung, die sich mit der allgemeinen vergleichenden Sprachwissenschaft, insbesondere auch mit dem immer lebhafteren Betriebe des Sanskrit berührte und die nicht bloß das von Grimm Begonnene weiter ausführte, sondern auch modifizierte und berichtigte, gaben sich hin: Rudolf von Raumer (Aspiration und Lautverschiebung 1837, und verschiedene Schriften zur Orthographie); August Schleicher, der nach Bopp als der Meister der Sprachwissenschaft zu bezeichnen ist (Kompendium der vergl. Gramm. der indogerm. Sprachen, zuerst 1861—1862; deutsche Sprache 1860 u. a. m.); ferner August Friedrich Pott, Theodor Benfey, Theodor Aufrecht, Adelbert Kuhn, Joh. Kelle, Wilhelm Scherer (Zur Gesch. d. d. Spr. 1868). — Die Litteraturgeschichte, um die sich im Anfange dieses Zeitraumes Horn, Bouterwek, Eichhorn, Wachler bemühten, gewinnt einen strengeren, wissenschaftlichen Charakter. Die wirklich philologisch gehaltenen Werke sind die folgenden drei: Der Grundriß von August Koberstein (zuerst 1827 ein kleines Buch, später zu einem dreibändigen Werke angewachsen), die Geschichte der deutschen Litteratur von Wilhelm Wackernagel (1848, in enger Verbindung mit W.s deutschem Lesebuch); der Grundriß von Karl Goedeke (2 Bde. 1859). Von hoher Bedeutung ist das darstellende Werk von G. G. Gervinus, die Geschichte der poetischen National-Litteratur der Deutschen 1835—42, später betitelt: Gesch. der deutschen Dichtung; großen Einfluß gewannen die anziehenden und beliebt gewordenen Vorlesungen von A. F. Ch. Vilmar (1845). Auch der umfassenden mit Bildern geschmückten Geschichte der deutschen Litteratur (mit Proben) von Heinrich Kurz mag hier gedacht sein. Neben den genannten Werken giebt es nun noch eine große Zahl mehr oder weniger gelungener Versuche, die deutsche Litteratur oder einzelne Perioden derselben darzustellen; namentlich die Litteratur der Neuzeit findet bevorzugte Pflege (Julian Schmidt, Hettner, Hillebrand, Rudolf Gottschall, Prutz u. a. m.). Litterargeschichtliche Studien für die ältere Periode werden meist in den Einleitungen zu Textausgaben niedergelegt. Auch einzelne Gattungen und Persönlichkeiten werden litterargeschichtlich gewürdigt. Genannt seien Ed. Devrients Geschichte der deutschen Schauspielkunst, Rob. Prutz Gesch. des deutschen Journalismus, Cholevius' Monographie über die bedeutendsten Romane des 17. Jahrh., die Biographieen Gottscheds von Danzel und Lessings von Danzel und Guhrauer. — Wenden wir uns — im Anschluß an v. Raumer — den einzelnen Zweigen des im engeren Sinne philologischen Betriebes zu in den letzten Jahrzehnten dieser Periode vor 1870, so gedenken wie vorerst der Fachzeitschriften, die neben der von Haupt begründeten ins Leben gerufen wurden: Franz Pfeiffers Germania (seit 1856) und Höpfners und Zachers Zeitschrift für deutsche Philologie (seit 1869). Neben diesen Organen waren mehrere größere Sammelwerke der Wissenschaft förderlich wie die Bassesche Bibliothek der deutschen National-Litteratur, die Göschensche Sammlung der Dichtungen des deutschen Mittelalters, die Bibliothek des litterarischen Vereins in Stuttgart resp. Tübingen, Schönbinghs Bibliothek der ältesten deutschen Litteratur-Denkmäler, die verschiedenen Brockhausschen Sammlungen (deutsche Klassiker des Mittelalters von Fr. Pfeiffer u. a.), Zachers germanistische Handbibliothek. — Grammatische Studien allgemeiner Art, die aber doch auch die Litteratur im Auge haben, lieferten u. a. Rumpelt, Holtzmann, M. Heyne, R. Westphal. Besondere Bedeutung

Digitized by Google

gewann Wilhelm Scherers Buch „Zur Geschichte der deutschen Sprache“ (1868). — Auf dem Gebiete des Gotischen ragen hervor die Altenburger H. C. von der Gabelentz und J. Löbe; der schwedische Gelehrte Andreas Uppström, Moritz Heyne, sowie Leo Meyer (Lautgestaltung der got. Sprache 1869). Unter den zahlreichen Studien und Veröffentlichungen des Althochdeutschen und der Übergangszeit bis zum Mittelhochdeutschen sind besonders zu erwähnen K. Müllenhoffs und W. Scherers Denkmäler deutscher Poesie und Prosa aus dem 8.—12. Jahrh. (1864), J. Kelles Otfried-Ausgabe (1856—69), R. von Raumers Werk über die Einwirkung des Christentums auf die althochdeutsche Sprache (1851), Jos. Diemers zahlreiche Publikationen. Auf altsächsischem Gebiete ist, neben der neuen Heliand-Ausgabe M. Heynes, der Untersuchungen von E. Windisch und C. W. M. Grein zu gedenken über die Quellen des Heliand, wodurch eine wesentlich andere Auffassung des berühmten Gedichtes erzielt wurde, als sie durch Vilmars bedeutende Schrift über die Altertümer im Heliand sich Bahn gebrochen hatte. Auch das Mittelniederdeutsche wurde vielfach gepflegt; wichtig hier vor allen das Mittelniederdeutsche Wörterbuch von K. Schiller und A. Lübben (angekündigt bereits vor 1870). Dem Mittelhochdeutschen wird wegen seiner reichen und ästhetisch ausgebildeten Litteratur die meiste Aufmerksamkeit zugewandt. Nach Adolf Ziemanns erstem Versuch eines zusammenfassenden mittelhochdeutschen Wörterbuchs (1838) kam mit Benutzung von Beneckes Nachlasse, der aber nicht überschätzt werden darf, das große Mittelhochdeutsche Wörterbuch von W. Müller und Fr. Zarncke (1854—66), dem sich das Mittelhochdeutsche Handwörterbuch von Matthias Lexer anschloß (1. Band 1869). Überaus viel Mittelhochdeutsches wurde publiziert: in den Sammelwerken, in den Zeitschriften, in selbständigen Ausgaben. Besonders thätig zeigten sich als Herausgeber Fr. Pfeiffer und K. Bartsch. Im Mittelpunkte aber des Interesses stand das Nibelungenlied und der Streit um seine Entstehung und um seine beste handschriftliche Überlieferung, der, von Ad. Holtzmann (1854) angefacht, eine ganze Litteratur hervorrief (zusammengestellt in Zarnckes Einleitung zu seiner Nibelungenlied-Ausgabe). Wichtig ferner war der in den 50er Jahren von Franz Pfeiffer siegreich gegen Jakob Grimm verfochtene Nachweis von der Existenz einer selbständigen mitteldeutschen Sprache innerhalb des großen mittelhochdeutschen Gebietes. Für das Neuhochdeutsche in sprachlicher Beziehung machte sich namentlich R. von Raumer verdient durch seine zahlreichen zu Grimms orthographischen Anschauungen in einen gewissen Gegensatz tretenden Aufsätze über unsere Rechtschreibung (Ges. Schriften 1863). Unter den zahlreichen neuhochdeutschen Wörterbüchern (Kaltschmidt, Daniel Sanders u. a. m.) ist besonders das von Karl Weigand, eine treffliche und selbständige Bearbeitung des Schmitthennerschen, auch für gelehrte Zwecke brauchbar. Die Lücken, die Grimms Grammatik gelassen, wurden auszufüllen gesucht: Jos. Kehrein lieferte eine freilich nicht ganz genügende Grammatik der deutschen Sprache des 15.—17. Jahrh. (1854); Theod. Bernaleken eine, auch den zusammengesetzten Satz behandelnde deutsche Syntax (1861 fg.). Für die Herausgabe spät-mittelhochdeutscher und neuhochdeutscher Texte geschah auch mancherlei. Hervorgehoben sei R. von Liliencrons Sammlung der historischen Volkslieder vom 13.—16. Jahrh. (1865—69) und die große, vor 1870 noch nicht beendete Sammlung des deutschen Kirchenliedes von Philipp Wackernagel. Es würde viel zu weitläufig sein, wollten wir noch mehr einzelne der neuen Litteratur gewidmeten Werke namhaft machen; es mag aber darauf hingewiesen werden, daß in dieser Zeit auch die kritische Herstellung der Werke unserer Klassiker energisch begonnen wird (Joachim Meyer, Michael Bernays). — Auch das Gebiet der Eigennamen wird wacker bebaut. Genannt seien nur die beiden großen altdeutschen Namenbücher (Personen- und Ortsnamen) von Ernst Förstemann (1856—59). — Für die Erforschung der Metrik, namentlich der altdeutschen, sorgten in den Einleitungen und Anmerkungen meist die Herausgeber. Einzelforschungen und allgemeine Darstellungen verdanken wir namentlich Oskar Schade, Max Rieger, Fr. Zarncke, Bartsch, Rich. Hügel. Die deutschen Volksmundarten fanden eifrige Pflege, namentlich

Digitized by Google

durch Karl Weinhold, der zwei Teile einer historisch angelegten Grammatik (alemannische 1863, bayerische 1867) lieferte; ferner durch Franz Pfeiffer, Heinrich Rückert, Matthias Lexer, Fedor Bech, Karl Nerger u. a. m. Ein Organ erhielt die Mundartforschung in der von J. A. Pangkofer 1854 begründeten, dann von Karl Frommann trefflich fortgesetzten Zeitschrift für deutsche Mundarten, die leider mit dem 6. Bande (1859) schon eingehen mußte. Frommann begann auch (1869) eine neue Ausgabe des Bayerischen Wörterbuchs von Schmeller. Schließlich sei auch der verschiedenen Sprachlarten von Bernhardi, Stricker, Berghaus und Kiepert gedacht. — Die mythologischen Forschungen Grimms und Uhlands wurden auch mit Eifer fortgesetzt; namentlich widmeten sich ihnen solche Gelehrte, die sich auf dem Gebiete der allgemeinen Sprachforschung bewegten wie Adalbert Kuhn, Max Müller. Sagen und Märchen wurden vielseitig gesammelt, und man bestrebte sich, statt der früheren beliebten novellistischen Einkleidung nach dem Vorbilde der Grimm sie treu und einfach zu erzählen. Fast jedes deutsche Land hat jetzt seine Sagensammlung aufzuweisen. Für die zu Gunsten der Mythologie und Kulturgeschichte unternommene wissenschaftlich systematische Verwertung solcher Volksüberlieferungen wie auch der Sitten und Gebräuche und des Aberglaubens war besonders Wilhelm Mannhardt thätig.

Wir faßten bis jetzt nur die speciell deutschen Gebiete mit Einschluß des gemeinsamen Gotischen ins Auge. In Deutschland ist auch das Altnordische, das Angelsächsische nebst dem Englischen sowie auch das Niederländische fortgesetzt Gegenstand wissenschaftlicher Bestrebungen; doch beginnt, was besonders die Fachzeitschriften deutlich erkennen lassen, das Englische und Niederländische sich abzuzweigen und als besonderes Gebiet behandelt zu werden. Für das Nordische, für die Ausgabe von Quellen und Erforschung der Litteratur und der Sprache sind namentlich Theodor Möbius, Konrad Maurer, Franz Dietrich und Karl Weinhold (Altnordisches Leben, 1856) bemüht gewesen. Die Runenlehre betrieben nach der Brüder Grimm Vorgang K. Müllenhoff, v. Liliencron, Franz Dietrich, Ad. Kirchhoff und J. Zacher. Das Angelsächsische fand unter uns eine besondere Pflege namentlich durch C. W. M. Grein (Biblioth. der angelf. Poesie und Sprachschatz), K. W. Bouterwek, Heinrich Leo, M. Heyne u. a. Dem Englischen widmen wir eine besondere Betrachtung. Hier sei nur bemerkt, daß sich die deutschen Forscher auch großer Anerkennung in England zu erfreuen haben. Für das Mittelniederländische waren ebenfalls nicht wenige thätig, so z. B. Hoffmann v. Fallersleben, Mone, Kausler. — Was den Betrieb dieser zuletzt genannten Disciplinen bei den eigenen Stammgenossen anlangt, so darf behauptet werden, daß diese durch die deutsche Wissenschaft ihre besten Anregungen und Vorbilder empfingen. Eine große Reihe nordischer Gelehrter widmete sich dem Studium der altheimischen Sprache und Dichtung. Nur wenige hervorragende Namen können hier folgen: P. Andr. Munch, Sophus Bugge, Gudbrandr Vigfusson, der schon genannte Andreas Uppström. Unter den Engländern zeichnen sich aus Benj. Thorpe, J. Mitchell Kemble; unter den Niederländern J. F. Willems, M. de Vries, W. J. A. Jonckbloet.

So sind wir in die Zeit gelangt, bis zu welcher R. von Raumers Darstellung reicht. Es trifft sich eigentümlich, daß der Abschluß dieses Buches mit den weltbewegenden und das Nationalgefühl mächtig entflammenden geschichtlichen Ereignissen zusammenfällt, welche auch die Wissenschaft der deutschen Philologie augenscheinlich aufs neue gefördert haben. Die Produktion ist gerade seit 1870 in nie geahnter, ja staunenswerter Weise gewachsen; dazu kommt, daß auch gerade zu dieser Zeit sich neue Richtungen, sowohl auf litterarhistorischem wie auf grammatischem Gebiete geltend machen. In Anbetracht dieser Wahrnehmungen könnte man wohl versucht sein, mit dem Erscheinen des Raumerschen Werkes wiederum den Beginn einer neuen, einer fünften Periode anzusetzen. Wenn wir es nun versuchen, die weitere geschichtliche Entwicklung von circa 1870 bis auf die Gegenwart zu verfolgen, so kann die Betrachtung nur so

Digitized by Google

verfahren, wie sie v. Raumer für die letzten Partieen seines Buches vorgezeichnet hat, nämlich encyklopädisch nach den einzelnen Fächern und Aufgaben. Es ist jetzt noch nicht möglich, aus der Nähe der gegenwärtigen Anschauung die Gestalten von bahnbrechenden Meistern zu erkennen, die zu einer biographisch-historischen Darstellung den Anlaß geben könnten, wie es vielleicht der Zukunft möglich sein wird. Müssen wir von nun an die weitere Entwicklung der germanischen Philologie, welche noch nicht in größerem Zusammenhange dargestellt worden ist, genauer ins Auge fassen, als es für den von v. Raumer behandelten großen Zeitraum zu geschehen brauchte, da ja jedem dessen glänzendes Buch zum näheren Studium bereit liegt; so zwingt uns doch der uns zu Gebote stehende, im Verhältnis zur erdrückenden Fülle der Erscheinungen nur kleine Raum zu äußerster Beschränkung. Nur im allgemeinen können die Richtungen und Leistungen gezeichnet, nur kurz die Titel der einzelnen Werke, die Namen der Autoren genannt werden. Nur die wirklich hervorragenden und einflußreichen Schriften, die aber nicht immer große umfangreiche Werke sind, sollen genauer angeführt und, wenn nötig, charakterisiert werden. In der Anordnung mögen im wesentlichen die beiden letzten Kapitel in v. Raumers Buche auch äußerlich zur Richtschnur und zum Vorbilde dienen.

Die Bearbeitung der deutschen Litteraturgeschichte. — Auf diesem Felde herrschte ein ungemein reges Leben. Fast alle der hervorragenderen und beliebteren Werke allgemeiner Art haben neue Bearbeitungen oder wenigstens neue Auflagen aufzuweisen. Besondere Erwähnung verdient, daß Koberstein's „Grundriß" nach dem Tode des Verfassers von Karl Bartsch in einer 5. Auflage, die nun den Titel erhielt: „Geschichte der deutschen Nationallitteratur" (5 Bände, 1872—73) und in gleicher Weise Wackernagels unvollendete „Geschichte der deutschen Litteratur" von Ernst Martin in einer 2. Auflage (1. Band 1879) mit ausgiebiger Benutzung der neuen Forschungen und Veröffentlichungen herausgegeben worden sind. Auch die „Geschichte der deutschen Dichtung" von G. G. Gervinus wurde von Bartsch in 5. Auflage (5 Bände 1871—74) neu veröffentlicht. Goedekes „Grundriß" ist endlich fertig geworden (der 3. Band 1863—81). Goedeke nahm sich auch des Buches von Vilmar an, indem er von der 18. Auflage (1877) an zu dem Texte, der unangetastet bleiben mußte, ergänzende und berichtigende Anmerkungen lieferte. Eine wichtige Erscheinung ist das von Wilhelm Scherer (1880) begonnene Werk, die in ihrem Grunde streng gelehrte, äußerlich populär gehaltene und etwas rhetorisch stilisierte Geschichte der deutschen Litteratur. Großen äußeren Erfolg gewann die deutsche Litteraturgeschichte von Robert König, deren Bildbeigaben, namentlich Faksimiles alter Handschriften, auch dem Gelehrten willkommen sind, während der Text sich lediglich an ein größeres Publikum wendet (1. Auflage 1879, 12. Aufl. 1882). Von Menzels einst gepriesener und geschmähter Litteraturgeschichte von politisch-tendenziöser Färbung erschien eine 3. Ausgabe (3 Bde., 1875), das Buch wird aber von Seiten der Fachmänner nach wie vor fast ganz unbeachtet gelassen. Dagegen hat die vom katholischen Standpunkte aus verfaßte Geschichte der deutschen Litteratur von W. Lindemann (5. Auflage 1879) sich auch eine wissenschaftliche Bedeutung errungen, weil sie auch Gegenstände behandelt, die bisher ungekannt waren oder als unwichtig bei Seite gelassen wurden. Gesamtdarstellungen auf benachbarten Gebieten ist die von W. Berg (Lina Schneider) übersetzte und von Ernst Martin mit Vorwort und einem Verzeichnis der niederländischen Schriftsteller und ihrer Werke versehene Geschichte der niederländischen Litteratur von W. J. A. Jonckbloet (2 Bde. 1870—72), und die Geschichte der Litteratur des skandinavischen Nordens von den ältesten Zeiten bis auf die Gegenwart von F. Winkel Horn (1880). Auch einzelne Perioden unserer Litteratur sind behandelt worden. Hier ist zunächst ein französischer Gelehrter, der sich auch schon früher auf germanistischem Gebiete mit Glück bewegt hat, zu nennen: A. Bossert, der eine Geschichte der deutschen Litteratur im Mittelalter verfaßte (Paris 1871). Zu Goedekes Sammelwerk „Deutsche Dichtung im Mittelalter" (eine Litteraturgeschichte mit Proben) lieferte H. Österley als 12. Buch „Niederdeutsche Dichtung im Mittelalter"

Digitized by Google

(1571). Eine mehr bibliographisch und philologisch gehaltene Litteraturgeschichte des Althochdeutschen und Altsächsischen findet sich im 1. Teil des Werkes „Die Sprache und Litteratur Deutschlands bis zum 12. Jahrh. von Paul Piper" (1880). W. Scherer schrieb eine Geschichte der deutschen Dichtung im 11. und 12. Jahrh. (1875). Auch die neue und neueste Zeit wurde im Zusammenhange dargestellt. Barthels bekanntes und beliebtes Buch ist bis in die neueste Zeit fortgeführt worden (9. Aufl. 1876 ff.), doch hat es in der neuen Bearbeitung nur gelitten. Gottschalls Geschichte der deutschen Nationallitteratur des 19. Jahrh. hat es zu wiederholten Auflagen gebracht (4. Aufl. 1875, 5. Aufl. 1881 begonnen). Diese allerletzte Periode behandelten auch L. Salomon (1879) und in mehr wissenschaftlicher Weise K. J. Schröer (1875). Neben diesen allgemeineren Darstellungen werden auch einzelne Gattungen der Poesie und einzelne Werke als Prototypen einer Gattung monographisch bearbeitet, auch nach lokalen und territorialen Erscheinungen ist die Litteratur betrachtet worden, wie namentlich in der „Geschichte des Elsasses von den ältesten Zeiten bis auf die Gegenwart" von W. Scherer und O. Lorenz (2 Bde., 2. Aufl. 1872). Wir können hier unmöglich alle die zahlreichen größeren und kleineren litterargeschichtlichen Monographieen, die den Gattungen gewidmet wurden (wie dem Minne- und Meistergesang, dem Lied, dem Kirchenlied, dem Kriegslied, dem Drama, der Predigt u. s. w.), im einzelnen aufzählen. Nur auf einzelne besonders wichtige Erscheinungen kann besonders hingewiesen werden. Eine originelle, freilich auch vielfach bezweifelte und angefochtene Ansicht stellte Ernst Martin auf in seinem Aufsatz „Die Carmina Burana und die Anfänge des deutschen Minnesanges" (Zeitschrift f. d. Altert. 20, 1876); er sieht in den lateinischen Gedichten dieser Sammlung, die seither als Übersetzungen deutscher Lieder galten, umgekehrt die Vorbilder für die deutschen Dichter. Auf dem Gebiete des altdeutschen Dramas, dem sich immer mehr die Aufmerksamkeit zuwendet, ist die geradezu epochemachende Untersuchung (1880) Gustav Milchsacks zu erwähnen, die dahin geht, daß die alten lateinischen Osterfeiern, die Anfänge unseres Dramas, auf 4, beziehungsweise 5 dialogische Sätze zurückgehen, die dem Markusevangelium 16, 1—10 mit Hinzuziehung von Matth. 28, 5 entnommen sind. Für die altdeutsche Predigt geschah mancherlei (Marbach, Cruel); aber die vorzüglichste Darstellung, teils von W. Wackernagel, teils von Max Rieger herrührend, findet sich in dem von ersterem vorbereiteten und unvollendet hinterlassenen Werke „Altdeutsche Predigten und Gebete aus Handschriften" (Basel 1876). Von dem hochwichtigen Werke von O. Lorenz „Deutschlands Geschichtsquellen im Mittelalter seit der Mitte des 13. Jahrh.", in welchem auch die deutschen Dichtungen historischen Inhalts zusammengestellt und litterarhistorisch und kritisch gewürdigt werden, erschien eine 2. umgearbeitete Auflage (2 Bde., 1876—77). Schließlich sei einer größeren, noch unvollendeten Monographie, der Geschichte des deutschen Romans, von E. Bobertag gedacht (1. Bd. 1876, 2. Bd. 1. Hälfte 1879), die zwar nicht ganz genügt, zumal was die Anfänge betrifft, aber doch vorderhand als nützlich anerkannt werden muß. Die litterarhistorisch-monographische Betrachtung einzelner Dichter ist für den älteren Zeitraum meist mit Textmitteilungen verbunden und überhaupt in der Regel so specifisch philologischer Art, daß wir derartiger Erscheinungen besser bei Betrachtung der einzelnen philologischen Gebiete gedenken. Sehr wichtig ist nun für die biographische Würdigung der litterarisch schaffenden Persönlichkeiten der alten wie der neuen und neuesten Zeit das große Unternehmen der „Allgemeinen deutschen Biographie" geworden, zu welcher die berufensten Fachmänner beisteuern.

Eine bedeutende und charakteristische Wandlung im Betriebe der deutschen Litteraturgeschichte und zwar der der neueren Periode hat sich in letzter Zeit vollzogen. Früher wurde die Neuzeit von Historikern und Kulturhistorikern, von Philosophen und Ästhetikern, von Litteraten von Fach behandelt; die Philologen vertieften sich in die alt- und mittelhochdeutsche Zeit und hielten eine streng wissenschaftliche Behandlung der neuen Periode entweder für unmöglich oder für unnötig. Das hat sich nun allgemach

Digitized by Google

geändert. Namentlich sind es hier zwei Gelehrte, welche der philologischen Behandlungsart durch eigene Werke, mehr noch durch die Lehre und Anregung, die sie zahlreichen Schülern und Jüngern gaben, die Bahn brachen und die Herrschaft sicherten: das sind die Professoren Michael Bernays in München und Wilhelm Scherer in Berlin. Eine ganze Reihe Monographieen über einzelne Heroen, aber auch über einzelne Geister zweiten und dritten Ranges sind aus der Schule der Genannten geliefert worden, so zum Beispiel von Franz Muncker über Klopstock, von Richard Hamel über Klopstock, von Suphan (Herderausgabe mit wichtigen Einleitungen), von Minor über Felix Weiße, von Kutschera über Leisewitz, von Max Koch über Sturz, von Erich Schmidt über H. L. Wagner, von Seuffert über den Maler Müller, von Waniek über Pyra. Wichtige Werke älterer Forscher sind die Monographieen von Rudolf Haym über die romantische Schule (1870) und über Herder (1877), von Max Rieger über Klinger (1880), von Wilhelm Herbst über Voß (1872 ff.), von L. Hirzel über Albrecht von Haller (1882). Besonders reich ist die Produktion auf dem Gebiete der Goethe-Litteratur, die sogar zu einer Goethe-Philologie geworden ist, und die nun auch ihr Organ gefunden hat in dem von L. Geiger im Jahre 1880 gegründeten „Goethe-Jahrbuch". Um die Kommentierung der Werke Goethes erwarb sich neben dem älteren Düntzer namentlich G. von Loeper große Verdienste. Mit Vorliebe wurde der Faust traktiert. Eine Faust-Litteratur gab E. Engel als Anhang zu seiner Ausgabe des Volksschauspiels von Dr. Faust (1874). Mehrere Faust-Kommentare wurden geliefert (v. Loeper, O. Marbach, v. Öttingen u. a.), unter denen die Faust-Ausgabe mit Anmerkungen von Schröer (2 Bde. 1880, 81) wegen ihrer philologischen Haltung besonders brauchbar ist. Auch den Goethe-Bildnissen wandte sich die Forschung zu (Schröer, Zarncke, Nollett). Um die Erforschung und Erklärung der Werke Schillers machte sich besonders Wilh. Fielitz verdient. — Ältere poetische Stoffe sind in der Neuzeit zu erneuter Behandlung hervorgesucht worden. Derartige Versuche wurden auch im litterarhistorischen Zusammenhang betrachtet. Die neuen Tristandichtungen behandelte R. Bechstein (1877), auch die neue Nibelungendichtung fand nach R. Roepes Vorgang vielseitige Beachtung: von E. Koch (1875), von K. Rehorn (1876; 77), von v. Wolzogen (1875; 76), von Stammhammer (1878). Auch die dramatischen Stoffe von der Susanna (Pilger), vom verlorenen Sohn (Holstein), von Peter Squenz (Burg) wurden zusammenfassend und vergleichend behandelt. In noch weiterem internationalen Zusammenhang betrachtete R. Wülcker das Evangelium Nicodemi (1872), R. Reinsch die Pseudoevangelien von Jesu und Mariä Kindheit (1879); E. Kölbing gab Beiträge zur vergl. Geschichte der romantischen Poesie und Prosa des Mittelalters unter besonderer Berücksichtigung der nordischen und englischen Litteratur (1876). Wenn es sich um Verwertung fremder Originale für die deutsche National-Litteratur handelt, so wird, abgesehen von der Bibel und von Homer, immer Shakespeare als derjenige Fremdling zu gelten haben, der vollkommen der unsrige geworden ist. In glänzender Weise wurden früher (1865) von A. Cohn in seinem Werke „Shakespeare in Germany" die ersten Einflüsse Shakespeares auf die dramatische Poesie und das Theater Deutschlands dargelegt. Das Thema hat dann weiter fortgeführt Rudolf Genée in seinem (von v. Raumer noch nicht genannten) Buche „Geschichte der Shakespeareschen Dramen in Deutschland" (1870). — Dies Werk möge uns schließlich auf das mit dem Drama eng verbundene Gebiet der Theatergeschichte leiten, für welche in den letzten Jahren ungemein viel geschehen ist. Manche Schriften können freilich nur als Materialiensammlungen angesehen werden. An erster Stelle ist das vorzügliche Werk über das Stadttheater zu Hamburg 1827—77 von Herm. Uhde zu nennen (1879). Auch die Geschichte mehrerer Hoftheater wurde behandelt, z. B.: Dresden von Robert Prölß (1877; 79), Berlin von Brachvogel (1877), München von Grandauer (1878), und so sind noch eine ganze Reihe ähnlicher Bücher erschienen, meist durch Theater-Jubiläen veranlaßt. Auch die früher dunkle Geschichte des Oberammergauer Passionsspiels, welches bekanntlich eine ganze Litteratur hervorgerufen hat, ist jetzt aufgehellt, seit es in seiner ältesten Gestalt aus dem

Digitized by Google

17. Jahrh. und mit noch älteren verwandten und vorbildlichen Texten durch August Hartmann (1880) bekannt gemacht ist.

Die für die jüngste Zeit charakteristische Richtung in der Behandlung unserer neuen Litteraturgeschichte war natürlich längst schon vorbereitet und angebahnt, aber zum Durchbruch ist sie doch erst in den siebziger Jahren gekommen. Sie hat es auch bewirkt, daß die von Moritz Haupt für das deutsche Altertum gegründete Zeitschrift seit dem Jahre 1876 zugleich zu einer Zeitschrift für deutsche Litteratur ohne Beschränkung auf die alte Periode erweitert worden ist. Dieser philologischen Richtung dankt die Wissenschaft schon überraschend viel; sie gewinnt immer mehr Geltung und wird von nun an maßgebend bleiben. Freilich fehlt es ihr auch nicht an Gegnern. Die gegründeten Ausstellungen betreffen eigentlich nur das Technische. Wohl mag der eine oder der andere junge Litteraturforscher sich bei der Untersuchung der bibliographischen, biographischen und litterarhistorischen Einzelheiten, der formalen und stilistischen Eigentümlichkeiten, bei dem Nachweis der Einflüsse und Anregungen, der Entlehnungen und Reminiscenzen in das Kleinliche und Nebensächliche verloren und darüber die Erkenntnis des großen lebendigen Zusammenhanges und den ästhetischen Gesammteindruck eingebüßt haben; aber dieser Schade wird reichlich aufgewogen durch die Erschließung des Materials und die Sicherheit der Ergebnisse, zumal solche Schriften auch nur für Fachgenossen, für nachprüfende und mitforschende Leser und Benutzer bestimmt sind. Im übrigen haben mehrere der Anhänger und Vertreter der neuen Schule auch bewiesen, daß sie für weitere Kreise lebendig und anziehend darzustellen verstehen; ja manche haben sich leider, gleichsam um die trockene Wissenschaftlichkeit zu verschleiern, im Interesse der Popularität allzusehr einen gefallsüchtigen und geistreichelnden Stil zu eigen gemacht, der anwidert und auf die Länge vollends gar nicht befriedigen kann. Die objektiv-historische Würdigung des philologischen Betriebs der Litteraturgeschichte wird bekennen müssen, daß die frühere ästhetisierende Weise nicht mehr bei Bestand bleiben konnte, daß bei der philologischen Methode die Ästhetik nicht zu kurz kommt, daß die streng geübte Kritik erst recht den Kunstwert und die Schönheit erkennen läßt. Die Gegner, meist solche, die sich überflügelt und verdrängt sehen, werden in Zukunft mit ihren Klagen und Anklagen verstummen, und die jungen koketten Litterarhistoriker werden schon mit der Zeit zu einer würdigen und edlen Einfachheit der Ausdrucksweise zurückkehren.

Der Fortbau der germanischen Philologie seit 1870. — Wir betrachten zunächst die allgemeinen und größeren Unternehmungen, die Organe und die Sammelwerke. Der Erweiterung der Hauptschen Zeitschrift haben wir schon gedacht. Zugleich wurde mit ihr ein kritisches Organ, ein „Anzeiger für deutsches Altertum und deutsche Litteratur" verbunden, während früher Recensionen von der Zeitschrift grundsätzlich ausgeschlossen waren. Die beiden andern Zeitschriften, Pfeiffers Germania und Zachers und Höpfners Zeitschrift für deutsche Philologie erhalten Supplementbände (Wien 1872, 75; Halle 1874). Seit 1874 geben Hermann Paul und Wilhelm Braune „Beiträge zur Geschichte der deutschen Sprache und Litteratur" heraus. Auch A. Birlingers „Alemannia, Zeitschrift für Sprache, Litteratur und Volkskunde des Elsasses und Oberrheins", ist zu den germanistischen Organen zu rechnen. Ebenso das von Gosche begonnene, von F. Schnorr von Carolsfeld seit 1873 weitergeführte „Archiv für Litteraturgeschichte", in welchem in der Praxis die deutsche bevorzugt wird. Das von J. M. Wagner 1874 gegründete „Archiv für die Geschichte deutscher Sprache und Dichtung" brachte es nur zu einem ersten Bande. Für die Germanistik wichtig sind auch die Organe der historischen Vereine, die in letzter Zeit offenbar auf eine höhere Stufe der Wissenschaftlichkeit gelangt sind, was wir trotz G. Haags ungegründeter Angriffe dankbar anerkennen haben; ferner die pädagogischen, die allgemein sprachwissenschaftlichen, die romanistischen, die niederländisch- und nordisch-philologischen Zeitschriften, die wir hier nicht alle aufzählen können. (Die englisch-philologischen betrachten wir besonders.) Die Verbindung zwischen der germanischen und romanischen Philologie kommt in den

Digitized by Google

beiderseitigen Organen vielfach zum Ausdruck; aber erst neuerdings (seit 1880) ist eine beiden Disciplinen gemeinsam dienende Zeitschrift ins Leben gerufen worden, das „Litteraturblatt für germanische und romanische Philologie", unter Mitwirkung von Karl Bartsch herausgegeben von Otto Behaghel und Fritz Neumann. — Auch die früher genannten Sammelwerke, mit Ausnahme der ins Stocken geratenen Basselschen Bibliothek und der abgeschlossenen Göschenschen Sammlung, haben ihren Fortgang. Als Fortsetzung und Ergänzung der „Klassiker des deutschen Mittelalters" sind die von Bartsch herausgegebenen „Dichtungen des deutschen Mittelalters" (seit 1872) zu betrachten. Auch Textsammlungen partikularer Tendenz sind gegründet worden, meist für die ältere Litteratur (in Böhmen, Tirol, Schweiz, Elsaß, Schlesien). Ein wichtiges Sammelwerk, welches nicht bloß die Veröffentlichung älterer bisher ungedruckter Texte oder neuer Ausgaben schon bekannter Werke bezweckt, sondern auch größere und kleinere Monographieen teils grammatischer, teils litterar- und kulturhistorischer Art bietet und welches zugleich auch die neuere Zeit berücksichtigt, sind die „Quellen und Forschungen zur Sprach- und Kulturgeschichte der germanischen Völker" herausgegeben von B. ten Brink, W. Scherer und E. Steinmeyer, später E. Martin (seit 1874). Ein Sammelwerk für größere Monographieen sind die von K. Weinhold 1882 begonnenen „Germanistischen Abhandlungen", welche auch die neue Zeit berücksichtigen sollen. Der Sammlungen neuhochdeutscher Texte gedenken wir später. Hier sei schließlich noch auf ein umfassendes, weniger wissenschaftliches als populäres Unternehmen hingewiesen, auf die seit 1882 von Joseph Kürschner unter dem Titel „Die deutsche National-Litteratur" herausgegebene Sammlung der deutschen Litteraturschätze von den Anfängen deutschen Schrifttums bis zur Neuzeit, welche außer den Texten auch Kommentare und Einleitungen bringen soll.

Derartigen Sammelwerken schließen wir in unserer Umschau hier die gesammelten Schriften von Gelehrten des Faches an. Von Jakob Grimms kleineren Schriften erschien der 5. Band 1871, der 6. Band 1883; von Ludwig Uhlands Schriften zur Geschichte der Dichtung und Sage der 8. und letzte Band 1873. In den 70er Jahren wurden neu gesammelt die kleinen Schriften von W. Wackernagel (1872—74), von Lachmann (1876), von Heinrich Rückert (1877), von Wilhelm Grimm (begonnen 1881). Früher hatten auch lebende Autoren ihre Opuscula zusammengestellt, wie Rudolf von Raumer (1863), Franz Pfeiffer (1867); das geschah auch in letzter Zeit von Wilh. Scherer (1874), von Hermann Palm (1877), von Felix Liebrecht (1879), von Karl Bartsch (1883).

Hier wäre auch der Ort, der Biographieen, der Nekrologe und der Briefwechsel zu gedenken, wenn dieses nicht zu speciell wäre und eine genauere Aufzählung der einzelnen Erscheinungen zu weit führte. Nur im allgemeinen sei bemerkt, daß meist in den Zeitschriften Nekrologe verstorbener Fachgenossen niedergelegt werden. Selbständige Biographieen sind übrigens im ganzen recht wenige erschienen. Hingewiesen sei hier noch auf die von berufenen Vertretern der Wissenschaft herrührenden zum Teil vortrefflichen biographischen Artikel in der Allgemeinen deutschen Biographie. Daß unter den Briefwechseln von Germanisten vorzugsweise solche von Jakob Grimm zur Veröffentlichung gelangten, erklärt sich von selbst.

Nun haben wir vor Betrachtung der einzelnen Gebiete auf eine neue charakteristische Bewegung auf dem Gebiete der Sprachforschung besonders hinzuweisen, wenn auch eine Ausführung des Einzelnen nicht beabsichtigt sein kann. Die Verbindung der allgemeinen indogermanischen Sprachwissenschaft mit der speciellen germanischen Sprachforschung und der deutschen Grammatik ist eine immer innigere geworden, wovon namentlich das von R. von Raumer noch genannte, auch von uns bereits angeführte Buch Wilhelm Scherers „Zur Geschichte der deutschen Sprache" (1868) beredtes Zeugnis giebt, welches dann hinwiederum mächtig anregte. Indes zeigte sich auch, daß die Vertreter der neuen Richtung, welche als die „junggrammatische Schule" bezeichnet zu werden pflegt, zu Scherer in einem Gegensatze stehen, was sich namentlich durch die 2. Ausgabe (1878) des Schererschen Buches offenbarte. Die Junggrammatiker, der Mehrzahl nach, soweit

Digitized by Google

sie Sprachforscher sind, Schüler von Leskien, und soweit sie Germanisten sind, Schüler von Zarncke, haben eine ungewöhnliche Fruchtbarkeit entwickelt. Ihre Untersuchungen sind meist in Pauls und Braunes „Beiträgen" niedergelegt. Nur einzelne Hauptschriften können hier namhaft gemacht werden. Zu ihnen zählen die Morphologischen Untersuchungen auf dem Gebiete der indogermanischen Sprachen von H. Osthoff und K. Brugmann (1878—81), die Schriften von H. Paul „Zur Geschichte des germanischen Vokalismus" (1879) und „Principien der Sprachgeschichte" (1880). Besonders aber verdient ein Werk hervorgehoben zu werden, welches eine neugewonnene Disciplin innerhalb der Sprachforschung zu vollgültigem Ausdruck bringt und ihr zugleich Anhänger wirbt, das sind die „Grundzüge der Lautphysiologie zur Einführung in das Studium der indogermanischen Sprachen" von Ed. Sievers (1876), womit eine Bibliothek indogermanischer Grammatiken eröffnet wird. Eine 2. Auflage (1881) änderte den Titel in: „Grundzüge der Phonetik". Auf diesem Gebiete, auf welchem sich die Naturwissenschaft mit der Sprachforschung vereint, waren früher vorzugsweise Mediziner thätig gewesen (wie Brücke, Czermak, Merkel); ihre Ergebnisse haben sich nun die Glottiker zu nutze gemacht. Schon Schleicher legte ein großes Gewicht auf diese Dinge. Mehr als bei uns ist die Phonetik in letzterer Zeit bei den Engländern gepflegt worden, was auch Sievers dankbar anerkennt. In den Arbeiten der Junggrammatiker sind Lautphysiologie und Phonetik wichtige Faktoren, aber sie haben auch schon ihren Weg gefunden in die Werke der eigentlichen historischen Grammatik. Zwei Grundsätze sind es namentlich, welche die Junggrammatiker aufgestellt haben: 1) „aller Lautwandel, soweit er mechanisch vor sich geht, vollzieht sich nach ausnahmslosen Gesetzen; 2) der Formenassociation, d. h. der Neubildung von Sprachformen auf dem Wege der Analogie ist für die ältesten Perioden die gleiche Bedeutung zuzuerkennen wie für die jüngsten. Sie ist als Erklärungsmittel überall da und nur da herbeizuziehen, wo die Lautgesetze nicht ausreichen." Die Begründung solcher Ausnahmfälle suchen die Junggrammatiker in psychologischen Vorgängen. Darüber belehrt in populärer Weise ein Vortrag von Osthoff: „Das physiologische und psychologische Moment in der sprachlichen Formenbildung" (1879). Durch die neuen Arbeiten wurden die früheren Aufstellungen Grimms und seiner Schule mannigfach umgestaltet. Auf dem Gebiete des Vokalismus ist namentlich eine völlig andere Theorie der „Brechung" zur Geltung gelangt, auch schon in den Lehrbüchern. Im Konsonantismus ist besonders die „Lautverschiebung" Gegenstand der Forschung gewesen (Paul, Kräuter, Verner u. a.). In der Terminologie sind die alten und von Grimm neu eingeführten Bezeichnungen noch vielfach in Geltung und Gebrauch; daneben aber haben zahlreiche neue Termini, namentlich auch solche aus dem Gebiete der Phonetik, auch in der Grammatik Bedeutung erlangt (wie z. B. Sonant, Sonor, Fortis, Lenis, velar, alveolar, Dauerlaut, Verschlußlaut, Frikativa, Affrikata u. v. a.). Wichtig ist auch eine neue Klassifikation der germanischen Sprachen; statt der früher von Schleicher angenommenen Dreiteilung: Gotisch, Nordisch und Deutsch ist jetzt eine Zweiteilung ziemlich allgemein, aber nicht ganz allgemein anerkannt: Ostgermanisch (Gotisch und Nordisch) und Westgermanisch (Deutsch in weiterem Sinne). Ausführlich suchte dies Verhältnis zu begründen H. Zimmer in Haupts Zeitschrift 19 (1876).

Die junggrammatische Richtung hat bereits vieles geleistet und sie hat Anspruch auf die Beachtung auch derer, die der Sprache lediglich ein historisch-philologisches Interesse entgegenbringen. Insbesondere gilt dies auch von der Lautphysiologie. Noch aber sind Hauptgrundsätze der neuen Schule wie ihre Resultate nicht unangefochten; selbst die Anhänger sind im einzelnen nicht allein nicht immer einig, sondern befehden sich auch oft in leidenschaftlicher Weise. Für die Philologie ist darum höchste Vorsicht und Zurückhaltung in der Annahme des Einzelnen nötig. Und für den Unterricht ist vollends vieles noch durchaus nicht reif. Es ist immer noch geboten, auf Grimm zu fußen, von Grimm auszugehen. Und selbst wenn er überboten ist, muß seine Lehre

Digitized by Google

weiter gelehrt werden, ebenso wie von jedem Botaniker verlangt wird, daß er Linnés System kenne und sich zu eigen gemacht habe. Lautphysiologische Studien haben ihren großen Reiz; allein für die Philologie, die doch eine Geisteswissenschaft ist, haben sie nur bedingten und beschränkten Wert. Nur zu leicht kann mit ihnen Spielerei getrieben und kostbare Zeit vergeudet werden.

Beherrscht die neue Schule gegenwärtig das Gebiet der Sprachforschung und hat sie auch bedeutenden Einfluß auf die historische Grammatik gewonnen, so sind doch nicht alle sprachlichen und grammatischen Studien ganz aus den früheren Pfaden herausgetreten. Bevor wir die einschlagenden Arbeiten specieller Art ins Auge fassen, mögen einzelne historisch-grammatische Werke allgemeiner Gattung angeführt sein. Hier ist zunächst zu nennen E. Förstemanns „Geschichte des deutschen Sprachstammes" (2 Bde. 1874—75). Wichtig und erfreulich zugleich ist die neue vermehrte Ausgabe der Grimmschen Grammatik, besorgt von W. Scherer (der erste Teil ist die Wiederholung der 2. Auflage vom Jahre 1822, erschienen 1870; 2. Teil 1878). Heynes kurze Grammatik der altgermanischen Dialekte erlebte eine 3. resp. 4. Auflage (1880). Von Holtzmanns altdeutscher Grammatik (begonnen 1870) erschien nach dem Tode des Verfassers die 2. Abteilung des 1. Bandes „Vergleichung der deutschen Laute untereinander" (1878). Ein praktisches und zugleich wissenschaftlich wertvolles Werk sind die Paradigmen zur deutschen Grammatik (in Tafeln) von Ed. Sievers. Die Paradigmen von Oskar Schade erschienen in 3. Auflage (1873). Ein neues wissenschaftlich wie pädagogisch wichtiges Unternehmen ist die „Sammlung kurzer Grammatiken germanischer Dialekte", herausgegeben von Wilhelm Braune (begonnen 1880), in welchen die neuen Ergebnisse, soweit sie sicher scheinen, verwertet werden. Die einzelnen Teile erwähnen wir später bei Gelegenheit. Hier mag auch die neue Ausgabe des Altdeutschen Wörterbuchs von Oskar Schade genannt sein (1873—1882), das nun ein ganz neues Werk geworden ist, das einzige umfassende Wörterbuch für die ältere Zeit.

Nun haben wir schließlich noch einer in den letzten Decennien zutage getretenen erfreulichen Wendung zu gedenken. Während früher sich die grammatischen Arbeiten vorzugsweise auf formalem Gebiete bewegten, wird nunmehr auch der Syntax eine erhöhte Aufmerksamkeit geschenkt. Auch hier hat die allgemeine Sprachforschung belebend eingewirkt (Delbrück, Windisch, Hübschmann). Auf dem speciell deutschen Gebiete sind Werke allgemeiner Art nur wenige geliefert worden. Gilt es doch hier, mikroskopisch zu beobachten und durch Einzelforschung einer künftigen Gesamtdarstellung vorzuarbeiten. Darum haben auch solche Studien einen vorwiegend philologischen Charakter und knüpfen an einzelne Denkmäler und Schriftsteller an. Scherer gab im 30. Bande der Zeitschrift für die österreich. Gymnasien einen Überblick über die syntaktischen Studien der letzten Jahre. Allgemeinere Arbeiten lieferten u. a. A. Reifferscheid und L. Tobler (über die Partikel ge), E. Kölbing und K. Tomanetz (über das Relativpronomen), O. Behaghel (über die Zeitfolge der abhängigen Rede).

Auch sprachvergleichende Betrachtungen auf dem Gebiete des Germanischen und Romanischen wurden veranstaltet, so von Bartsch, von Ehlers, von Neumann, von Schultze, von Zange. Nicht unerwähnt soll hier auch bleiben die 4. Aufl. des auch für die deutsche Sprachforschung hochwichtigen Etymologischen Wörterbuchs der romanischen Sprachen von Friedrich Diez, herausgegeben von A. Scheler (1878) sowie der zu diesem Werke, und zwar zur 3. Auflage desselben besorgte Index von J. U. Jarnick.

Das Gotische ist nach wie vor Grundlage und Ausgangspunkt grammatischer Studien allgemeiner und besonderer Art. Stamm-Heynes Ulfilas-Ausgabe, auch eine Grammatik enthaltend, wird fort und fort begehrt (7. Aufl. 1878). Eine neue gotische Grammatik lieferte W. Braune (1880. 2. Aufl. 1882. 1. Stück der Sammlung kurzer Grammatiken germanischer Dialekte). Das Buch bringt vielfach neue Auffassungen, hört aber darum nicht auf, der Philologie zu dienen. Eine ganze Reihe kleinerer grammatischer, vorzugsweise auch syntaktischer Arbeiten ist in den Zeitschriften

Digitized by Google

in Dissertationen u. s. w. niedergelegt. Die wichtigste Erscheinung auf gotischem Gebiete ist die neue große Vulfila-Ausgabe von Ernst Bernhardt (1875) mit vorzüglicher Einleitung. Von Belang sind die zum Teil gegen Bernhardt gerichteten Untersuchungen C. Marolds (1879, 1881), welche darthun, daß der Einfluß der Itala auf den gotischen Bibeltext sehr bedeutend und größer ist, als bisher angenommen wurde. Ohrloff suchte zu beweisen (Zeitschr. f. d. Phil., 1876), daß die alttestamentlichen Stücke der got. Bibel höchst wahrscheinlich nicht von Vulfila herrühren.

Althochdeutsch. Auch hier zahlreiche Einzelarbeiten grammatischen und litterarischen Inhaltes. Die metrischen fassen wir später ins Auge. Von bedeutenderen Textausgaben sind zu nennen: die 2. Auflage der Denkmäler von Müllenhoff und Scherer (1873), der Tatian von Ed. Sievers (1872), der Isidor von Weinhold (1873), die Murbacher Hymnen mit Faksimile von Sievers (1874), dem wir auch eine Faksimile-Ausgabe des Hildebrandliedes, der Merseburger Zaubersprüche und des fränkischen Taufgelöbnisses verdanken (1872). Otfried ist mehrfach ediert worden mit eingehenden Untersuchungen: von P. Piper (große Ausgabe 1. Teil 1878, kleine Ausgabe 1882), und von Oskar Erdmann (große Ausgabe 1882, kleine Ausgabe 1883). Hier sei auch sogleich des letzteren hervorragendes Werk über die Syntax Otfrieds genannt (1874—76). Das längst ersehnte Glossar zu Joh. Kelles Otfried-Ausgabe ist nun endlich erschienen (1879—81). Von besonderer Bedeutung ist die große mit Unterstützung des preuß. Kultusministeriums und der preuß. Akademie der Wissenschaften herausgegebene Glossensammlung von E. Steinmeyer und Ed. Sievers (2 Bde. 1879, 82).

Neue althochdeutsche Funde sind wenig zu verzeichnen. Außer verschiedenen Glossen, einer in Rom aufgefundenen Beichte, einem Tatianfragment und einigen andern kleineren Stücken, die zum Teil schon der jüngeren Übergangsperiode angehören, ist nur ein sehr altes Matthäusfragment aus dem 8. Jahrh., zu den bekannten Monseer Bruchstücken gehörend, besonders anzuführen, welches mit einer Faksimileprobe mitgeteilt ist von Zacher in seiner Zeitschrift (1874). Zwei wichtige Funde aus der älteren Übergangsperiode verdanken wir dem Oberbibliothekar K. A. Barack in Straßburg, ein Fragment des bekannten Ezzogesangs, für die Kritik hochwichtig, und ein bisher unbekanntes Gedicht, ein Memento mori. Beide Stücke, aus einer Straßburger Handschrift, ließ Barack zuerst urkundlich in Haupts Zeitschrift 23 abdrucken und gab sie dann in photographischem Faksimile heraus (1879). Die neue Edition von Willirams Paraphrase des Hohenliedes durch J. Seemüller (1878) mag hier erwähnt sein, ebenso P. Pipers Sammlung der Werke Notkers (1882—83). — Eine Grammatik des Althochdeutschen, mehr in abhandelnder Form, gab P. Piper im 1. Teil des Werkes „Die Sprache und Litteratur Deutschlands" (1880). Die bekannte althochdeutsche Grammatik von Hahn erschien in 5. Auflage, besorgt nicht mehr von A. Zeitteles, sondern von J. Strobl (1882). Ein vorzügliches althochdeutsches Lesebuch nebst Glossar gab W. Braune heraus (1875, 2. Aufl. 1881). Unter den grammatischen Einzelarbeiten ragt hervor W. Braunes Abhandlung über die Quantität der althochdeutschen Endsilben (in den Beiträgen 1876).

Altsächsisch. Mehrere Heliand-Ausgaben wurden geliefert: von H. Rückert (1876), von Ed. Sievers (1878) und von Behaghel (1883). Die von Sievers zeichnet sich dadurch aus, daß in ihr beide Texte, der des Codex Cottonianus und der des Codex Monacensis, nebeneinander urkundlich abgedruckt sind. Heynes Ausgabe erschien in 3. Auflage (1883). Von besonderem Interesse ist der neue Fund eines Heliandfragmentes (in Prag), welches Lambel buchstabengetreu mit Faksimile der besseren Rückseite bekannt machte (1881). — Die bekannte Präfatio ist öfters zum Gegenstand der Untersuchung gemacht worden. Schulte sieht seltsamerweise in ihr eine litterarische Fälschung des Flacius oder eines seiner litterarischen Mitarbeiter (1873). Die angelsächsische Genesis sucht Sievers als die Umarbeitung eines altsächsischen, vom Dichter des Heliand herrührenden Gedichtes zu erweisen (1875). Der von Holtzmann früher aufgestellten, aber nicht bewiesenen

Digitized by Google

Hypothese, daß der Heliand nicht Original, sondern Übersetzung eines angelsächsischen Gedichtes sei, ist niemand nähergetreten. Auch die kleineren altniederdeutschen Denkmäler sind Gegenstand der Betrachtung gewesen. Von Heynes Sammlung kam eine 2. Auflage (1877). — Die grammatischen Arbeiten sind meist syntaktischer Art. Der metrischen gedenken wir ebenfalls später. Auch zusammenfassende Werke sind erschienen: von Heyne eine „Kleine altsächsische und niederfränkische Grammatik" (1873) und von J. H. Gallée eine „Altsächsische Laut- und Flexionslehre" (1878).

Angelsächsisch. Früher war der Betrieb des Angelsächsischen in Deutschland fast ausschließlich in den Händen der specifischen Germanisten, die nur die alte Zeit im Auge hatten und denen das Englische als moderne Sprache gleichgültig war, ganz ähnlich wie sich die Germanisten früher auch nur mit dem älteren Deutsch befaßten und das Neudeutsche beiseite ließen. Umgekehrt haben die Vertreter des Studiums der neueren Sprachen (in engerem Sinne), d. h. des Englischen und Französischen sich nicht um das ältere Englische und das noch ältere Angelsächsische bekümmert. Seitdem sich aber eine „englische Philologie" entwickelt hat, ist dies anders geworden. Wir betrachten daher besser die angelsächsischen Studien im Zusammenhang mit dem Englischen.

Friesisch. Ueber die grammatischen Verhältnisse sind mehrere kleinere Arbeiten, Dissertationen erschienen (z. B. von C. Günther, J. Hobbing, von einem Amerikaner Hewett). Ein größeres Wörterbuch der ostfriesischen Sprache von J. ten Doornkaat (begonnen 1877) genügt leider höheren Anforderungen nicht. Das jüngst herausgegebene Ostfriesische Urkundenbuch wird der Forschung voraussichtlich gute Dienste leisten.

Altnordisch. Skandinavische und deutsche Gelehrte wetteifern rüstig miteinander auf dem Felde der nordischen Philologie, und gegenseitige Anerkennung wird der gemeinsamen Arbeit zu teil. Unter den hervorragenden deutschen Gelehrten nannte R. von Raumer vor allen Theodor Möbius und Konrad Maurer. Beide stehen auch in dieser letzten Periode noch an der Spitze der deutschen Pfleger des Altnordischen. Unter den jüngeren Kräften hat sich besonders der zu früh verstorbene Anton Edzardi ausgezeichnet. Grammatische und litterarhistorische Arbeiten, metrische Untersuchungen, Textausgaben sind mannigfach und zahlreich geliefert worden. Vor allen sind zu nennen die Ausgabe der Lieder der älteren Edda von Karl Hildebrand (nach des Verfassers frühem Tode durch Theodor Möbius besorgt 1876 mit Hinzufügung der Fragmente eddischer Lieder aus der Snorra Edda und Volsungasaga), die Ausgabe der prosaischen Edda von E. Wilken (1877), die Ausgabe und Übersetzung der Edda-Gedichte von F. W. Bergmann (1879), die wichtigen Beiträge zur Geschichte und Erklärung der Eddalieder von Edzardi (in der Germania 1878, 79) sowie dessen Untersuchungen zur Thidrekssaga (das. 1880). Auch die romantischen Sagen und Dichtungen der Franzosen haben ihren Weg nach dem Norden gefunden und sind dort in heimischer Sprache verwertet worden. Dieser romantischen Litteratur hat namentlich E. Kölbing ausgedehnte und eindringende Studien gewidmet. Einer vergleichenden Litteraturbetrachtung Kölbings sind wir schon begegnet. Ferner edierte er unter andern eine Reihe Stücke unter dem Titel „Riddarasögur" (1872), dann einen Prosaroman von Tristan (1875), der fast zu gleicher Zeit auch von anderer Seite nach einer andern Überlieferung bekannt gemacht worden ist. Dieser nordische Tristan ist auch für die Würdigung Gottfrieds von Straßburg von Belang. Simrocks Edda-Übersetzung erfreut sich fortgesetzter Beachtung. Mannigfache Übersetzungen auch anderer nordischer Denkmäler wurden geliefert (von Kölbing, Edzardi, Bergmann, Werner Hahn u. a. m.). — Über die Runen sind von Seite der skandinavischen Gelehrten viele Untersuchungen angestellt worden, dagegen ist in Deutschland kein Werk über den Gegenstand erschienen, welches hier besonders erwähnt werden müßte.

Mittel- und Neuniederdeutsch. Wir fassen hier die ältere und die neuere Periode und Stufe des Niederdeutschen zusammen, während R. von Raumer das Niederdeutsche als Volksmundart in dem später folgenden Abschnitt über die Erforschung der

Digitized by Google

deutschen Volksmundarten erledigte. Zu dieser Zusammenfassung veranlaßt uns die Wahrnehmung, daß die Gelehrten, die sich mit dem Niederdeutschen befassen, eine principielle Scheidung nicht vornehmen und daß in den wissenschaftlichen Organen alte und neue Litteratur und Sprache unterschiedslos behandelt wird. Das Niederdeutsche in seiner Gesamterscheinung, also das der mittleren und neueren Zeit, hat sich in unsern Tagen einer ganz besonderen Pflege zu erfreuen. In Hamburg wurde 1875 ein Verein für niederdeutsche Sprachforschung ins Leben gerufen, der in kurzer Zeit eine ansehnliche Mitgliederzahl, auch im hochdeutschen Gebiete, gewann und dessen Bestand auf lange gesichert erscheint. Der Verein giebt vom Anfang an ein „Jahrbuch" heraus, welches, ähnlich den anderen germanistischen Zeitschriften, größere und kleinere Beiträge, Abhandlungen und Mitteilungen sprachlichen, kultur- und litterargeschichtlichen Inhaltes, Texte aus älterer und neuerer Zeit und einzelne Miscellen bringt. Dem lebendigen Interesse und dem Gedankenaustausche der Mitglieder dient ein allmonatlich erscheinendes „Korrespondenzblatt". Zu der anderen Hauptaufgabe des Vereins gehört die Publikation „Niederdeutscher Denkmäler" (bis jetzt 3 Stücke). Neuerdings hat der Verein auch mit einer Sammlung niederdeutscher Wörterbücher den Anfang gemacht und Fr. Woestes, eines sehr verdienten Forschers auf niederdeutschem Gebiete, nachgelassenes westfälisches Wörterbuch herausgegeben. Wie auch der Name des Vereins äußerlich kundgiebt, so überwiegt in den Organen, im Jahrbuch wie im Korrespondenzblatt, das sprachliche Interesse augenscheinlich. Unter den zahlreichen grammatischen Einzelarbeiten ist an erster Stelle August Lübbens „Mittelniederdeutsche Grammatik nebst Chrestomathie und Glossar" (1882) zu nennen. Eine ältere Münstersche Grammatik des 15. Jahrh. edierte E. Wilken im Jahrbuch. H. Jellinghaus schrieb eine Westfälische Grammatik (1877). Eine treffliche Darstellung der Mundarten des alten niedersächsischen Gebietes zwischen 1300 und 1500 nach den Urkunden (nebst einer Karte) rührt von H. Tümpel her (in den Beiträgen 1880). Eine größere Schrift, die hochdeutsches, niederdeutsches und niederländisches Gebiet gleichermaßen berührt, ist Richard Heinzels „Geschichte der niederfränkischen Geschäftssprache" (1874). Auch verschiedene lexikalische Arbeiten sind außer dem schon genannten von Woeste geliefert worden. Als besonderes erfreuliches Ereignis ist die Vollendung des „Mittelniederdeutschen Wörterbuchs" zu begrüßen (5. und letzter Band 1880, 6. Band Nachtrag, 1881), welches A. Lübben nach K. Schillers Tode allein weiterführte (leider nur zeitweilig beteiligte sich auch K. Nerger). Diesem großen Werke wurde, wie dem Grimmschen Wörterbuch, eine Unterstützung seitens des Deutschen Reiches zuteil. Zu nennen ist hier auch ein Wörterbuch der mecklenburg-vorpommerschen Mundart von Mi (pseudonym, 1876). Das allgemeine Werk von H. Berghaus „Sprachschatz der Sassen" (begonnen 1877) ist nicht zu loben. Eine lexikalische Einzelheit, das schwierige Altvile im Sachsenspiegel fand verschiedene Erörterung, namentlich von Höfer und von Latendorf. — Die mittelniederdeutsche Litteratur hat manche Bereicherung erfahren oder ist in besseren Texten vorgelegt worden. Außer im Jahrbuch und in den Denkmälern finden wir auch Niederdeutsches in den bekannten germanistischen Zeitschriften und Sammelwerken, in den Organen der historischen Vereine Norddeutschlands, in den Liedersammlungen von v. Liliencron und Ph. Wackernagel, auch in den Monumenta Germaniae Historica Scriptorum qui vernacula lingua usi sunt (Welt- und Städtechroniken) und sonst noch da und dort, wie z. B. in den Neujahrsblättern von Birlinger und Crecelius (1874). Nur auf einige der wichtigeren Veröffentlichungen kann besonders hingewiesen werden. Zuerst sei erinnert an die schon genannte Ergänzung zu Goedeckes Sammelwerk von Österley, „Niederdeutsche Dichtung im Mittelalter" (1871). Eine neue Ausgabe des berühmtesten niederd. Gedichtes, des Reinke de Vos, lieferte E. Schröder (1872, in Bartschs D. Dichtungen des Mittelalters), dem auch eine Ausgabe eines niederdeutschen Brandan verdankt wird (1871). Wichtig ist eine neue Ausgabe des Sachsenspiegels nach der Oldenburger Handschrift durch Lübben (1879). Das berühmte Redentiner Osterspiel

Digitized by Google

ist von A. Freybe in neuhochdeutscher Übersetzung nebst Erläuterungen herausgegeben worden (1874). Niederdeutsches aus der neuhochdeutschen Periode finden wir zum Teil in den noch zu nennenden Sammelwerken. Genannt sei nur eine neue Ausgabe der Scherzgedichte Laurembergs durch W. Braune (in den Neudrucken 1879). Von besonderem Belang sind die von H. Jellinghaus edierten niederdeutschen Bauernkomödien des 17. Jahrhunderts (1880, Litt. Verein). — Von litterargeschichtlichen Monographieen philologischer Art ist namentlich eine als mannigfach interessant zu nennen: „Gabriel Rollenhagen. Sein Leben und seine Werke. Beitrag zur Geschichte der deutschen Litteratur, des deutschen Dramas und der niederdeutschen Dialektdichtung. Nebst bibliographischem Anhang von Theodor Gaedertz" (1881). — Die niederdeutsche Dialektpoesie steht immer noch in Blüte; gehört sie zunächst der schönen Litteratur an, so nimmt die Germanistik doch an ihr Anteil, weil sie Stoff liefert zur Dialektforschung, dann auch weil ihre einzelnen Hervorbringungen mit grammatischen und erklärenden Zuthaten öfters versehen werden. Hier ist allerdings manches Unnötige und Wertlose dargeboten worden, daneben aber finden sich auch recht willkommene Erscheinungen. Als ein besonderes ausgezeichnetes Beispiel mögen genannt sein die sprachlichen Erläuterungen und das Wörterbuch, welche K. Nerger zu den „Tremsen, plattdeutsche Dichtungen in mecklenb. Mundart von Friedrich und Karl Eggers", beigesteuert hat (1875).

Mittelniederländisch. Von den bei R. von Raumer genannten heimischen Gelehrten sind einzelne auch in der letzten Zeit hervorragend thätig gewesen, wie u. a. Jonckbloet, de Vries. Ihnen hat sich eine große Schar jüngerer Kräfte zugesellt (Jan te Winkel, van Helten, Bouman, Moltzer u. a. m.). Von dem intensiven Betriebe der niederländischen Studien giebt auch die Gründung von mehreren Fachzeitschriften Zeugnis (z. B. Tijdschrift voor nederlandsche taal- en letterkunde; Onze volkstaal). In Deutschland werden diese Studien auch weiter betrieben, was auch unsere Zeitschriften bekunden. Im ganzen aber ist gegen früher und zumal nach Kauslers und Hoffmanns von Fallersleben Abscheiden die Produktion auf diesem Gebiete geringer geworden. Das Mittelniederländische vertritt bei uns in hervorragender Weise eigentlich nur Ernst Martin. Nächst ihm betreiben es dann vorzugsweise solche Gelehrte, die sich mit dem verwandten Mittelniederdeutschen eingehender beschäftigen. Martins Namen sind wir schon bei Erwähnung der deutschen Ausgabe von Jonckbloets Geschichte der niederländischen Litteratur begegnet. Von ihm haben wir auch eine zwar kurzgehaltene, aber sehr instruktive Übersicht der mittelniederländischen Litteratur (Zeitschrift f. d. Phil., 1869). Von seinen Editionen sind zu nennen die Ausgabe von Willems Gedicht van den Vos Reinaerde und die Umarbeitung und Fortsetzung Reinaerts Historie (1874) und das nach der Antwerpener Ausgabe von 1564 wiederholte niederländische Volksbuch Reynaert de Vos (1877).

Mittelhochdeutsch. Steht das Mittelhochdeutsche auch nicht mehr so bedeutend im Vordergrunde des wissenschaftlichen Interesses wie zu Zeiten Lachmanns und seiner unmittelbaren Schüler, so ist es doch noch immer weitaus bevorzugt. Sein Gebiet hat sich immer mehr erweitert, weil die Vorperiode der klassischen Zeit, mehr noch deren Nachperiode viel fleißiger als früher beachtet und bearbeitet wird. Weil das Mittelhochdeutsche für den Unterricht auf Schule und Universität so wichtig geworden ist, pflegen aus seinem Gebiete vorzugsweise die deutschen Themata zu den Dissertationen und Programmabhandlungen genommen zu werden. So ist die Produktion aus mannigfachen Ursachen eine überaus reiche und umfassende. Wir haben daher in unserer Übersichau doppelt Ursache, nur die bedeutenderen Erscheinungen hervorzuheben. Von vornherein sei bemerkt, daß sowohl grammatische Werke als auch Textausgaben, die vor 1870 erschienen, infolge des gesteigerten Interesses vielfach in neuen Auflagen herausgegeben worden sind. Einzelne erfreuen sich fortgesetzter Nachfrage. Nur ausnahmsweise, nur aus besonderem Anlaß können daher neue Auflagen im einzelnen erwähnt werden. Gerade bei diesem bevorzugten Wissensgebiete machen wir so recht die

Digitized by Google

Bemerkung, wie überaus wichtig die Zeitschriften und die Sammelwerke sind; denn dahin flüchten sich die Autoren und Herausgeber mit ihren Arbeiten und finden hier auch bereitwillige Aufnahme. — Das von Matthias Lexer 1869 begonnene Mittelhochdeutsche Handwörterbuch (Leipzig 1872—78) ist zu einem fast ebenso stattlichen Werke geworden wie Müllers und Zarncke Mittelhochdeutsches Wörterbuch. Hier mag auch ein umfassendes lexikalisches Unternehmen erwähnt sein, weil es in der Praxis die mittelhochdeutsche Periode bevorzugt, nämlich: „Hoch- und niederdeutsches Wörterbuch der mittleren und neueren Zeit zur Ergänzung der vorhandenen Wörterbücher, insbesondere das der Brüder Grimm, von Lorenz Diefenbach und Ernst Wülcker" (begonnen 1874). In lexikalischen Einzelarbeiten zeichnete sich vor allen Fedor Bech aus. — Grammatische Studien finden wir vielfach in den Einleitungen zu den Textausgaben niedergelegt. Ein wichtiges, vielleicht etwas zu früh unternommenes grammatisches Werk ist Karl Weinholds Mittelhochdeutsche Grammatik (1877), die nicht nur im allgemeinen das Mundartliche heranzieht und speciell auf des Verfassers frühere Werke, die bayerische und alemannische Grammatik Bezug nimmt, sondern auch das Mitteldeutsche, dessen Existenz Grimm geleugnet hatte, zum erstenmal in größerem Zusammenhange innerhalb des Mittelhochdeutschen zur Darstellung und Geltung bringt. Im einzelnen geht auch sonst Weinhold über Grimm hinaus (Brechung, Ablaut u. a.). Von H. Paul kam eine kleinere Mittelhochdeutsche Grammatik in Braunes Sammlung (1881), auch für den Gelehrten beachtenswert, weil hier vielfach die neuen Lehren der Junggrammatiker praktisch angewandt werden. Von demselben Autor erschien früher eine kleine einflußreiche Monographie „Gab es eine mittelhochdeutsche Schriftsprache?" (1872, 2. Aufl. 1873), in welcher die Selbständigkeit der Dialekte verfochten wird. Eine in der letzten Zeit immer mehr zur Geltung gelangte Richtung auf dem Gebiete der Sprachbetrachtung, insbesondere der der mittelhochdeutschen Dichter, ist die größere Wertschätzung der stilistischen Eigenart. Es steht diese erfreuliche Erscheinung mit der vermehrten Pflege der Syntax in unmittelbarem Zusammenhang. — Die Thätigkeit in Veröffentlichung mittelhochdeutscher Denkmäler ist eine ungemein fruchtbare. Vollkommen unbekannte Stücke sind nur wenige ediert worden; es sind meist größere und kleinere Bruchstücke, die ihren Platz in den Zeitschriften gefunden haben (zu erwähnen die Trierer Bruchstücke: Floyris und Ägidius). In der Hauptsache sind neue und bessere Ausgaben schon bekannter Werke geliefert worden oder solcher Werke, die nur unvollständig und mangelhaft vorlagen. Aus der Frühzeit des Mittelhochdeutschen sind mehrere Werke ediert worden (König Rother von Rückert, Rolandslied von Bartsch u. a. m.); am wichtigsten sind die Ausgaben des Tristrant des Eilhart von Oberge von F. Lichtenstein (1877) und der Eneide des Heinrich von Veldeke von Behaghel (1882). Lichtenstein suchte nachzuweisen, daß Heinrich von Eilhart beeinflußt worden sei, während Behaghel umgekehrt die Ansicht verfocht, der bisher als der ältere geltende Eilhart habe aus Heinrich geschöpft. Diese interessante Streitfrage ist zur Zeit noch nicht zum Austrag gebracht. Aus der Glanzzeit des Mittelhochdeutschen fesselt immer noch zumeist das Nibelungenlied. Von Bartschs großer Ausgabe der Nibelungennot erschien der Text 1870, die Lesarten 1875, das Wörterbuch 1880. Der Nibelungenstreit ist noch nicht ausgefochten. Die Parteien stehen sich unversöhnt gegenüber, zwischen ihnen auch Schwankende und Gleichgültige. Die von Holtzmann und Zarncke vertretene Ansicht hat keine eigentlichen Verteidiger gefunden; für Lachmanns Theorie kämpften R. von Muth und Vollmöller neben andern, die ihre Ansichten bei Gelegenheit vorbrachten; für die vermittelnde Ansicht von Bartsch trat namentlich Hermann Fischer ein in seiner umfassenden Preisschrift: „Die Forschungen über das Nibelungenlied seit Karl Lachmann" (1874). Zum Teil für, zum Teil gegen Bartsch erklärte sich H. Paul in seiner Schrift „Zur Nibelungenfrage" (1877). Eine neue, von Lachmanns Liedertheorie ausgehende, sie aber doch modifizierende Ansicht stellte W. Wilmanns auf (1877), indem er einen alten Kern annimmt, an welchen verschiedene Zusätze angeschlossen seien, aus denen endlich

Digitized by Google

ein Kontaminator mit Auswahl und eigenen Zuthaten den heute vorliegenden Text gestaltet habe. Gegen Wilmanns wendet sich H. Fischer in einem längeren Aufsatze in der Germania (1879). Die Nibelungenstudien von R. Henning (1883) führen Lachmanns Liedertheorie im Anschluß an Müllenhoff weiter aus. A. von Keller besorgte eine Ausgabe des Nibelungenliedes nach der Piaristenhandschrift (Litt. Ver., 1879). Hervorragend wichtig sind K. Hofmanns textkritische Bemerkungen zu den Nibelungen (1873). — Von der „Klage" erschienen fast zu gleicher Zeit zwei neue Ausgaben: von Bartsch und von Edzardi (1873). Beide Herausgeber nehmen unabhängig voneinander eine ähnliche Entstehung der Klage an, wie sie Bartsch für die Nibelungen sich dachte und verfocht. Die „Kudrun" gaben E. Martin heraus (große Ausg. 1872, kl. A. 1883) und B. Symons (1883). Wilmanns schrieb eine von Müllenhoffs Auffassung ausgehende, aber doch selbständige Schrift über die Entwickelung der Kudrundichtung (1873). Das „Deutsche Heldenbuch" ist mit der Ausgabe des Ortnit und des Wolfdietrich abgeschlossen (1871—73). — Den Klassikern ist auch eine reiche Pflege zuteil geworden; namentlich sind über sie eine Unmasse kleinerer Studien erschienen. Haupts neue Ausgabe des Erec von Hartmann von Aue verdient besondere Erwähnung, weil sie zahlreiche neue Lesungen enthält. Wichtig ist die Auffindung einer neuen Handschrift des Gregor, mitgeteilt von Hibber in den Beiträgen (1876) und verwertet von Paul in seinen Gregorausgaben (Nachtrag 1876; 1882). Innerhalb der zahlreichen Iwein-Studien ist Pauls einschneidender, gegen Lachmann gerichteter Aufsatz über das gegenseitige Verhältnis der Handschriften von Hartmanns Iwein hervorzuheben (Beiträge 1874); dagegen erklärte sich Zacher in seiner Zeitschrift. Über die Lieder sind verschiedene Untersuchungen angestellt worden (u. a. von Wilmanns, Heinzel), doch bieten diese nichts Wesentliches. Die von R. Bechstein angeregte Frage in betreff der Autorschaft des zweiten Büchleins ist öfters in verschiedenem Sinne behandelt worden (Schreyer, Greve, Naumann u. a.). Eine neue Ausgabe der Büchlein und des Armen Heinrich von Haupt besorgte Martin (1881), wegen der neuen Lesungen beachtenswert. Auch von Paul eine neue Ausgabe des Armen Heinrich (1882). — Auf dem Gebiete der Wolfram-Litteratur ist zuerst zu nennen die brauchbare, wenn auch nicht ganz vollständige und zuverlässige Schrift von G. Böttticher „Die Wolfram-Litteratur seit Lachmann mit kritischen Anmerkungen" (1880). Im allgemeinen ist von den Arbeiten in den 70er Jahren zu sagen, daß sie sich vorzugsweise nach zwei Richtungen hin bewegen: die einen handeln von der Sprache und dem Stil Wolframs (Kinzel, Förster, Böttticher, Kant, Starck), die andern beschäftigen sich mit der Quelle des Parzival (Birch-Hirschfeld: Sage vom Gral). Für die Annahme einer zweiten Quelle und gegen die Leugnung Kyots sprach E. Martin in seiner Schrift „Zur Gralsage" (1880). Auch die Titurelfrage wurde behandelt (Herforth). Eine neu auftretende, aber wenig glaubliche Ansicht in betreff des Titurel stellte Domanig auf (1878). — Auch über Gottfried eine Reihe kleinerer Arbeiten litterarischer und kritisch-hermeneutischer Art (Bechstein, Sprenger, Compart, Lobedanz, Lüth, Kottenkamp, Zacher junior u. a.). Erwähnenswert ist der von E. Schmidt (1876) beigebrachte Beweis, daß Gottfried nicht mehr als Stadtschreiber von Straßburg zu gelten habe. Für die Gottfried-Litteratur ist auch wichtig geworden die von E. Kölbing edierte nordische Prosabearbeitung des Tristan (1878), in welcher höchst wahrscheinlich eine Bearbeitung der auch von Gottfried benutzten französischen Quelle vorliegt. Sie giebt uns auch den Inhalt des bei Gottfried fehlenden Schlusses des Gedichtes. — Der vierte Klassiker, der einzige auf dem Felde der Lyrik, Walther von der Vogelweide, findet nach wie vor die vielseitigste Beachtung. Die bereits stark angewachsene Litteratur ist in einem Schriftchen von Willibald Leo „Die gesamte Litteratur Walthers von der Vogelweide" (1880) zusammengestellt. Die Walther-Ausgabe von Wilmanns (zuerst 1869) erschien in einer zweiten vollständig umgearbeiteten Auflage (1883). Die bedeutendste Erscheinung auf dem Gebiete der neuesten Walther-Litteratur ist ohne Zweifel das Buch von Wilmanns „Leben und Dichten Walthers von der Vogelweide" (1882). Erwähnt

Digitized by Google

zu werden verdient auch der Beitrag zur Geschichte des Minnesangs „Reinmar der Alte und Walther von der Vogelweide" von K. Burdach (1880). — Schöpfungen der Zeitgenossen und Nachkommen der Klassiker sind gleichfalls zum ersten oder wiederholtem male ediert worden. Auch hier erwies sich Karl Bartsch als ein sehr fleißiger Herausgeber: z. B. Reinfried von Braunschweig (1871), Bertholds von Holle Demantin (1875), Hugo von Montfort (1879), den später auch J. E. Wackernell herausgab (1880). Nur einige andere Ausgaben der jüngeren Dichtungen können noch beispielsweise genannt werden: die livländische Reimchronik edierte Leo Meyer (1876); den Weinschwelg: Schröer (1878); die Dichtungen des Marner: Strauch (1876); Heinrichs von Freiberg Tristan: R. Bechstein (1877); Volmars Steinbuch: Hans Lambel (1877); Ulrichs von Eschenbach Wilhelm von Wenden: W. Toischer (1876); die zwei geistlichen Gedichte Lambrechts von Regensburg: Weinhold (1880). — Auf verschiedene litterarisch-philologische Arbeiten wurden wir schon geführt. In den Einleitungen werden zumeist auch die litterarischen Verhältnisse neben den grammatischen, metrischen und stilistischen genau besprochen, viel genauer und ausführlicher, als es früher zu geschehen pflegte. In die Einleitungen nehmen neuerdings öfters mehr Raum ein als die Texte. Größere litterarische Monographieen außerhalb der Textpublikationen gelangten namentlich in den „Quellen und Forschungen" zum Abdruck. — Erfreulich ist die wachsende Teilnahme am Drama des Mittelalters. Der wichtigen Untersuchung Milchsacks wurde schon gedacht; derselbe gab auch mehrere Spiele heraus: das Heidelberger Passionsspiel (1880) und das Egerer Fronleichnamsspiel (1881). Als Herausgeber machten sich ferner J. Haupt, E. W. M. Grein, K. F. Kummer verdient. — Auch für die Prosa, die geistliche und weltliche, geschah sehr viel. Große und kleine Predigtstücke wurden veröffentlicht (u. a. von Birlinger, Schönbach, Zeitteles), die große Sammlung von Wackernagel und Rieger (1876) wurde schon erwähnt. Von den Predigten Bertholds von Regensburg (1. Band von Franz Pfeiffer 1862) erschien der zweite Band von Jos. Strobl (1880). Die lateinischen Reden Bertholds edierte Georg Jacob (1880). Auf dem Gebiete der Mystik waren als Herausgeber und Forscher außer Preger namentlich Philipp Strauch, Max Rieger und Heinrich Seuse Denifle thätig. Die Geschichts- und Rechtsprosa wird fortwährend bereichert (Städtechroniken, Urkundensammlungen, Weisthümer). Die berühmte Zimmersche Chronik, herausgeg. von Barack in der Bibliothek des litter. Vereins (1867—68, Nr. 91—94), ist in einer zweiten Auflage nunmehr auch im Buchhandel erschienen (1882). Zu erwähnen ist ferner, daß die von J. Grimm begonnene Sammlung der Weisthümer mit dem 7. Bde im Jahre 1878 abgeschlossen ist. R. Schröder lieferte dazu Namen- und Sachregister. Ältere Volksbücher, Sagen, Romane, die freilich schon zum Teil der Zeit des Neuhochdeutschen angehören, wurden auch mehrfach ediert (z. B. von K. Bartsch, von C. Schröder, von F. Pfaff, von A. Reifferscheid).

Neuhochdeutsch. Die Fortsetzer des Grimmschen Wörterbuchs, Weigand, Hildebrand, Heyne, sind heute nicht mehr beisammen. Für Weigand (gest. 1877) ist M. Meyer eingetreten. Weigands treffliches Wörterbuch erschien in 3. Auflage (1877—78). Gute Nachträge lieferte dazu Gombert. Sanders unternahm zu seinem großen Werke ein „Ergänzungswörterbuch" (seit 1879). Verschiedene die Etymologie berücksichtigende Fremdwörterbücher sind erschienen (u. a. von Kehrein, von Jürgens). Ein neues vielversprechendes Unternehmen ist das streng wissenschaftlich gehaltene Etymologische Wörterbuch der deutschen Sprache von Friedrich Kluge (begonnen Ende 1882). Einen mehr praktischen Zweck verfolgt das treffliche Wörterbuch entbehrlicher Fremdwörter von K. Duden (1882). In ihm auch eine sehr lehrreiche Einleitung über die Geschichte des Fremdwörterwesens und des Kampfes wider die Fremdwörter. — Unter den sprachlichen Werken theoretischer Art ist für die letzte Zeit an die Spitze zu stellen ein hervorragendes, aber nicht durchaus befriedigendes Buch von Heinrich Rückert „Geschichte der neuhochdeutschen Schriftsprache" (2 Bde. 1875). Der erste Teil geht in die älteste

Digitized by Google

Zeit zurück. Das Buch kam eigentlich zu früh. Zu einer zusammenfassenden Darstellung bedarf es erst noch der Einzelarbeiten. Eine besonders anziehende Stelle ist die Betrachtung über Luthers Sprache. Seltsamerweise ist Luthers Sprache weniger als früher Gegenstand specieller Forschung gewesen. Leider ist das Wörterbuch zu Luthers deutschen Schriften von Ph. Dietz (1. Bd. 1870) ins Stocken geraten (vom 2. Bde. nur 1 Heft 1872). Eine vorzügliche Vorarbeit zur Erkenntnis der Lutherischen Sprache ist E. Wülckers Vortrag (in Gera 1877 gehalten) über die Entstehung der „kursächsischen Kanzleisprache" (veröffentlicht in der Zeitschr. f. thür. Gesch. 1879). Ihm schließt sich ein zweiter nicht minder lehrreicher Vortrag an, in Karlsruhe 1882 gehalten (veröffentl. in der Germania 1883), über Luthers Stellung zur kursächsischen Kanzlei. Weitere Ausführungen sollen folgen. Hier mag auch der fortschreitenden Revision der Lutherbibel Erwähnung geschehen. Karl Frommanns vorzügliche Auseinandersetzungen sind leider nicht immer genügend beachtet worden, daher vielfache Verkennung der praktischen Leistung. Für Frommanns Verfahren und gegen unberufene Kritiker erklärte sich R. Bechstein in der Protest. Kirchenzeitung (1873). Eine Reihe von sprachlichen Einzelarbeiten über das Neuhochdeutsche ist geliefert worden; z. B. O. Jänicke behandelte die niederdeutschen Elemente in unserer Schriftsprache (1870), Fr. A. Brandstäter die Gallicismen (1874), O. Behaghel die Zwillingswörter (1878), R. Bechstein die Altertümlichkeiten (1878). Einen großen Erfolg hatte das Buch von K. Andresen über die deutsche Volksetymologie (ein von E. Förstemann 1851 gefundener Terminus), welches in kurzer Zeit 1876—83 vier Auflagen erlebte. Eine streng wissenschaftlich gehaltene Specialgrammatik des Neuhochdeutschen giebt es immer noch nicht. Alle eigentlichen Grammatiker, wenn sie auch wissenschaftlich verfahren und auf dem historisch Gewordenen fußen, verfolgen doch vorzugsweise Unterrichtszwecke. Von neueren Werken, die auch dem Fachmann gutes bieten, ist besonders zu nennen die Neuhochd. Grammatik von L. Frauer (1881); Fr. Kochs treffliche Deutsche Grammatik wurde in 5. Aufl. durch E. Wilhelm herausgegeben (1875). — Ein Gebiet, welches sehr fleißig bebaut wurde, ist das der Rechtschreibung. Hier berührt sich die Theorie mit der Praxis, die Wissenschaft mit dem Leben und dem Unterricht. Wenn wir hier von den rein praktischen Hilfsbüchern absehen müssen und nur die wissenschaftlich förderlichen Schriften zu beobachten haben, so ist es billig, daß wir uns hier der überaus wichtigen Studien R. von Raumers über unsere Orthographie und ihre geschichtliche Entwicklung erinnern (in den ges. Schriften 1863), die trotz mannigfachen Widerspruches sehr einflußreich und, setzen wir hinzu, sehr segensreich eingewirkt haben. Mit vollem Rechte wurde v. Raumer als Autorität in Sachen der Orthographie zum Präsidenten der vom preußischen Unterrichtsminister Falk im Jahre 1876 nach Berlin berufenen Konferenz bestellt, welche die Herstellung größerer Einigung in der deutschen Rechtschreibung anbahnen sollte. Raumer erhielt den Auftrag, Vorschläge zu machen als Grundlage der Verhandlungen; er stellte Regeln und ein Wörterverzeichnis für die deutsche Orthographie zusammen und begründete sie in lichtvollster Auseinandersetzung. Die Ergebnisse der Verhandlungen waren vielfach andere als die von v. Raumer vorgelegten Bestimmungen. Das gesamte Material, die Vorschläge, die Sitzungsprotokolle, die Beschlüsse, findet sich vereinigt in der Schrift: „Verhandlungen der zur Herstellung größerer Einigung in der deutschen Rechtschreibung berufenen Konferenz. Berlin, den 4. bis 15. Januar 1876". Es ist bekannt, wie viele Federn durch die orthographische Konferenz in Bewegung gesetzt wurden. Im ganzen fanden ihre Beschlüsse mehr Widerspruch als Zustimmung; die allerverschiedenartigsten Anschauungen machten sich geltend. Aus der großen orthographischen Litteratur sind besonders hervorzuheben die Schriften von Duden, Betzenberger, A. Schmits, Michaelis, Sanders, Paul. Für die wissenschaftliche Erforschung der Rechtschreibung erwiesen sich thätig: Michaelis, Hagemann, Bieling. Zu der durch Falks Nachfolger Minister v. Puttkamer durchgesetzten sogenannten preußischen Schulorthographie schrieb Prof. W. Wilmanns einen sehr instruktiven

Digitized by Google

Kommentar (1880). Auch ein periodisches Organ, eine Zeitschrift für Orthographie wurde 1880 durch W. Vietor ins Leben gerufen; das Programm derselben wurde mit dem zweiten Jahrgang erweitert und auf Orthoepie und Sprachphysiologie ausgedehnt. — Die Herausgabe neuhochdeutscher Texte ist in letzter Zeit ungemein gefördert worden. Die früher schon gegründeten Brockhausschen Sammlungen wurden fortgesetzt. Ihnen schließen sich an die von Wilhelm Braune 1876 ins Leben gerufenen „Neudrucke deutscher Litteraturwerke des XVI. und XVII. Jahrhunderts", welche die urkundliche Wiedergabe seltener Schriften bezwecken. In ihnen auch einzelnes Niederdeutsche. Für das folgende 18. Jahrhundert gründete B. Seuffert (1880) ein ähnliches Unternehmen. Und neuerdings (1883) ist auch eine Sammlung „Wiener Neudrucke", besorgt von A. Sauer, veranstaltet worden, welche die wichtigsten und seltensten Litteraturwerke vereinen soll, die seit Ausgang des Mittelalters bis in den Anfang des 19. Jahrhunderts in Österreich erschienen sind. Auch die Bibliothek des litter. Vereins, in welcher schon vor 1870 öfters Stücke aus der neueren Zeit dargeboten waren, brachte mehrere sehr wichtige Ausgaben, z. B. Logaus Sinngedichte von Eitner (1874), Simon Dach von Österley (1876), Gryphius' Lustspiele (1878) und Trauerspiele (1882) von Palm. Besonders wichtig ist aber in dieser Bibliothek die große monumentale Ausgabe des Hans Sachs von A. von Keller (begonnen 1871), an welcher sich auch seit dem 12. Bande in fruchtbringender Weise E. Götze betheiligte. Die große Sammlung von Ph. Wackernagel „Das deutsche Kirchenlied" (begonnen 1864) ist nach dem Tode des Herausgebers mit dem 5. Bande (1877) fertig geworden. Für das historische Volkslied verschiedener Perioden war namentlich F. W. Freiherr von Ditfurth thätig, für die Puppenspiele O. Engel. Gute Texte, kritisch bearbeitete oder getreue Wiederholungen der Orginaldrucke wurden auch außerhalb der genannten Sammelwerke dargeboten. Besonders hervorzuheben ist B. Suphans große Herder-Ausgabe (begonnen 1877). Erinnert sei auch an die verschiedenen Faust-Ausgaben. Ihnen reiht sich ein getreuer Abdruck des Fragments vom J. 1790 an, besorgt durch W. L. Holland (1. u. 2. Aufl. 1882). Dasselbe kam bald darauf auch heraus in Seufferts „Neudrucken". W. Vollmer machte sich fortgesetzt verdient um die korrekte und kritische Herausgabe der Werke Schillers. Einer interessanten philologisch gehaltenen Einzelarbeit möge auch gedacht sein: A. S. Vögelin gab Herders Cid mit der französischen und spanischen Quelle zusammengestellt heraus (1879). Diese Anwendung der Paralleltexte ist neuerdings auch auf die verschiedenen Bearbeitungen von deutschen Dichtwerken ausgedehnt worden. So gab u. a. Jak. Baechtold Goethes Götz in dreifacher Gestalt heraus (1882), Goethes Iphigenie in vierfacher Gestalt (1883). Nur als Zeugnisse einer lebhaften Teilnahme des Publikums an der Litteratur und Litteraturgeschichte der Neuzeit seien schließlich erwähnt die Reclamsche, Grotesche und Hempelsche Bibliothek, sowie das große Unternehmen der Cottaschen Bibliothek der Weltlitteratur.

Die germanischen Eigennamen. Nach der Vollendung des großen Werkes von E. Förstemann (1856—59) war für dieses Gebiet ein gewisser Abschluß gefunden. Von dem zweiten Teile, den deutschen Ortsnamen, erschien eine neue Bearbeitung (1871—72). Seitdem ist eigentlich keine wirklich hervorragende Arbeit weiter erschienen. Zwar hat die Forschung nicht geruht, doch sind es hauptsächlich kleinere, auf ein engeres Gebiet beschränkte Sammlungen und etymologische Studien, die veranstaltet und versucht wurden und die außer in den Zeitschriften besonders in den Organen der historischen Vereine ihren Platz gefunden haben. Daneben fehlt es nicht an populären Darstellungen und Zusammenstellungen, auch sogenannten „Namenbüchlein" (z. B. Fick: Die Göttinger Familiennamen). Von bedeutenderen Erscheinungen ist zunächst eine Abhandlung zu nennen über „Die altteutschen Personennamen in ihrer Entwicklung und Erscheinung als heutige Geschlechtsnamen" (1873) von K. G. Andresen, der sich auch sonst um die Namenforschung verdient machte; sodann die Schrift von A. Heintze: „Die deutschen Familiennamen geschichtlich, geographisch, sprachlich" (1880). Weniger für die Namenkunde als für

Digitized by Google

die Grammatik sind zwei Schriften wichtig: die von A. Wagner über die Namen der ältesten Freisinger Urkunden (1876) und die von H. Althof „Grammatik der altsächsischen Eigennamen in westfälischen Urkunden des 9.—11. Jahrhunderts" (1879). Für die Ortsnamenkunde geschah verhältnismäßig am meisten. Auf diesem Gebiete waren besonders thätig Birlinger (in verschiedenen Aufsätzen in seiner Alemannia), Stechele (thüring. Ortsnamen), Boßler (elsässische Ortsnamen), Uibeleysen (Ortsnamen in Welsch-Lothringen); auch einzelne Örter, Städte, Flüsse wurden behandelt: Ruhla von Regel, Eisenach von Witzschel, Limburg von Crecelius, Bern von Vetter, Graz oder Gräz von Zeitteles, Berlin u. a. von Paulus Cassel, die Donau von Müllenhoff u. s. w. Zu erwähnen sind auch die verschiedenen Studien, die P. Kühnel über die slavischen Ortsnamen in Mecklenburg veröffentlichte (1880, 82, 83), weil sie sich vielfach mit der deutschen Namenkunde berühren. Schließlich soll auch ein größeres Werk nicht ungenannt bleiben, welches sich gar keiner Billigung und Anerkennung erfreute und erfreuen konnte, weil der Verfasser von einer seltsamen Keltomanie befallen ist: das ist W. Obermüllers „Deutsch-keltisches, geschichtlich-geographisches Wörterbuch zur Erklärung der Fluß-, Berg-, Orts-, Gau-, Völker- und Personennamen Europas, West-Asiens, Nord-Afrikas im allgemeinen wie Deutschlands insbesondere (2 Bde., 1870—72).

Die germanische Metrik. Für die Metrik ist in neuerer Zeit eine gesteigerte Teilnahme wahrzunehmen. Nach wie vor werden metrische Einzelstudien in den Textausgaben niedergelegt; aber das charakterisiert die neuen Arbeiten dieser Art, daß sie ausführlicher und eingehender verfahren, auch die einzelne Erscheinung in den historischen und territorialen Zusammenhang zu bringen suchen. Daneben aber sind auch nicht wenige selbständige Arbeiten geliefert worden, welche gegebene Texte voraussetzen. R. v. Raumer hat noch das brauchbare Buch Vilmars in der Ausgabe von Grein (1870) genannt. Seit der Zeit ist kein ähnliches zusammenfassendes Werk erschienen. Nur für die älteste Zeit ist in dem schon genannten Werke P. Pipers „Die Sprache und Litteratur Deutschlands bis zum 12. Jahrh." eine kurzgefaßte Belehrung über die altdeutsche Metrik gegeben. Alle andern einschlagenden Arbeiten sind entweder streng gelehrte Einzelstudien oder populäre Darstellungen der Metrik bestimmter und enger begrenzter Perioden. Lachmanns berühmte Abhandlung über althochdeutsche Verskunst und Betonung vom Jahre 1832 jetzt auch in den Kleinen Schriften (1876) und zwar vermehrt durch eine bisher ungedruckte zweite Abteilung über die mehrsilbigen Wörter (vom Jahre 1834). Für Lachmanns Auffassung der mittelhochdeutschen Metrik ist auch wichtig der von W. Müller in der Germania (1872) veröffentlichte Brief Lachmanns an Benecke (vom 22. Nov. 1822), in welchem sich andere und zum Teil richtigere Regeln finden, als sie später von Lachmann aufgestellt wurden. Lachmanns alt- und mittelhochdeutsche Metrik hat in der Hauptsache immer noch allgemeine Geltung, im einzelnen aber zeigen sich Gegensätze, die namentlich auf dem Gebiete der Allitterationspoesie hervortreten; andererseits wird an Lachmanns Regeln mit einer gewissen Zähigkeit festgehalten. Durch diesen Widerstreit wird es bewirkt, daß die Schriften auf dem metrischen Gebiete öfters stark polemisch gehalten sind. Auch das mag noch im allgemeinen bemerkt sein, daß auch grammatische Studien das Gebiet der Metrik berühren, wie z. B. die Abhandlung von Sievers „Zur Accent- und Lautlehre der germanischen Sprachen" (1878). — Über die germanische Allitterationspoesie handelte Ferd. Vetter (1872), und Max Rieger über „die alt- und angelsächsische Verskunst" (1876). Beide verwerfen die sogenannte Vierhebungstheorie Lachmanns. Rieger, dessen genannte Arbeit wohl die bedeutendste und einflußreichste auf dem metrischen Gebiete ist, welche die neueste Zeit hervorbrachte, erklärte es zu wiederholtenmalen geradezu als einen zwar im Gange der deutschen Studien begründeten, aber verhängnisvollen Irrthum Lachmanns, bei Beurteilung der Allitterationspoesie von der Metrik Otfrieds auszugehen, statt seinen Ausgangspunkt von der älteren Verskunst der Angel- und Niedersachsen und der Skandinavier zu nehmen. Zahlreiche Arbeiten über die Metrik der ältesten

Digitized by Google

Zeit wurden geliefert von E. Jessen, A. Amelung, C. R. Horn, E. Wilken u. a. Auch J. Schipper schloß sich in seiner Englischen Metrik (1881) an Rieger an, wogegen Th. Wißmann die sogenannte Zweihebungstheorie bekämpfte. Auf dem speciell deutschen Gebiete und mit besonderer Rücksicht auf das Hildebrandslied trat für Lachmanns Anschauung W. Scherer ein in der 2. Auflage seines Buches „Zur Geschichte der deutschen Sprache" (1878). Für die nordische Skaldenmetrik waren besonders Sievers und Edzardi thätig; ein wertvoller Aufsatz von K. Hildebrand handelt über die Versteilung in den Eddaliedern (1874). Unter den immer hypothetisch bleibenden Versuchen, auch die angelsächsische Poesie nach dem Muster der nordischen strophisch zu gliedern, sind die von H. Möller besonders beachtenswert (1883). Auch die Metrik Otfrieds hat mannigfache Betrachtung gefunden. Außer den Herausgebern des Evangelienbuchs Piper und Erdmann haben sich hervorgethan namentlich M. Trautmann, der Lachmanns Vers- und Betonungstheorie bestritt (1877), und W. Wilmanns, der Lachmanns Anschauungen teils zu begründen, teils zu modifizieren suchte (1883). Über die kleineren gereimten Gedichte des Althochdeutschen handelte E. Siegfried (1881). — Ungemein zahlreich sind auch die kleineren Studien, die der mittelhochdeutschen Metrik gewidmet wurden, abgesehen von den betreffenden Abschnitten in den Einleitungen der Textausgaben und in den litterargeschichtlichen Monographieen. Hervorzuheben ist eine Arbeit von A. Amelung in der Zeitschrift für deutsche Phil. (1871), in welcher er die mögliche Zweisilbigkeit der sonst als durchaus einsilbig geltenden Senkungen in den Dichtungen Mitteldeutschlands versucht und durch die Annahme eines Nachhalls aus den Zeiten der alten Allitterationspoesie zu erklären sucht. Specielle Arbeiten lieferten unter anderen H. Scheibler (Strophenbau bei Konrad von Würzburg 1874), Haase (Allitterationen in der Klage 1875), J. Strobl (Kudrunstrophe 1876), M. Rödiger (Ulrichs von Liechtenstein Büchlein 1878). Eine gelehrte und objektiv gehaltene mittelhochdeutsche Specialmetrik ist noch nicht geliefert. Eine „Mittelhochdeutsche Metrik" von R. von Muth (1882) schwankt unsicher zwischen einer Streitschrift und einem Lehrbuch und ist im einzelnen inkorrekt, bietet aber doch brauchbares Material und gute Nachweise. Die Metrik der Übergangszeit vom klassischen Mittelhochdeutschen zum Neuhochdeutschen bedarf noch der näheren Begründung. Treffliche Anfänge sind bereits vielfach gemacht. Eine vorzügliche zusammenfassende Studie findet sich in J. E. Wackernells Ausgabe des Hugo von Montfort (1881). — Auch die neue Zeit ist nicht unberücksichtigt geblieben. Besonderen Wert hat die Schrift von Ernst Brücke über die physiologischen Grundlagen der neuhochdeutschen Verskunst (1871). J. F. Kräuter schrieb über antike und neuhochdeutsche Versturnst (1873), W. Seyd über die deutschen Strophen (1874), wobei er auch in die ältere Zeit zurückgeht, H. Huß über den deutschen Accent (1877). Unter den den einzelnen Erscheinungen innerhalb des Versbaues gewidmeten Studien ragt die von W. Scherer über den Hiatus hervor (in einer Festschrift für Th. Mommsen 1878). Unter den Versformen hat namentlich der fünffüßige Jambus nach Zarnckes berühmter Schrift Interesse gefunden (G. Dannehl, A. Sauer). Auch der namentlich durch Jordan und R. Wagner wieder eingeführte Stabreim ist als moderne Versform behandelt worden von K. Sirker, H. von Wolzogen, Fr. Ackermann. Für die Metrik einzelner Dichter ist noch viel zu thun. Eine treffliche zusammenfassende Monographie über die Metrik des Hans Sachs lieferte W. Sommer (1882). — Für das benachbarte Gebiet der Poetik ist mehr in populärer und pädagogischer als in streng gelehrter Weise gewirkt worden. Die bedeutendste Erscheinung ist ohne Zweifel das große Werk W. Wackernagels „Poetik, Rhetorik und Stilistik" (1873), nach dessen akademischen Vorlesungen nach seinem Tode herausgegeben von L. Sieber. Erwähnenswert ist ferner eine neue, die 4. Auflage von G. Freytags interessanter Schrift über die Technik des Dramas (1880). — Wir hatten schon Gelegenheit, auf die vermehrte Aufmerksamkeit hinzuweisen, die der stilistischen Eigenart der Dichter neuerdings geschenkt wird, und die sowohl in den Ausgaben als auch in den Monographieen zutage tritt. Namentlich zeigt sich diese Richtung in den Arbeiten

Digitized by Google

aus der Schule Scherers. Eine selbständige kleine Monographie über den Stil Walthers von der Vogelweide von P. Wigand (1879) ist mehr eine Rhetorik als eine Stilistik. Die Schrift R. Heinzels über den Stil der altgermanischen Poesie (1875) bietet weniger, als sie erwarten läßt. Beckers Werk über den deutschen Stil giebt O. Lyon neu bearbeitet heraus (begonnen 1883).

Die Erforschung der deutschen Volksmundarten. Was zu Ende des vorigen Zeitraums auf dem Gebiete der Mundartforschung begonnen und geleistet worden, das wird auch im letzten Decennium erstrebt und fortgesetzt, wenn auch vielleicht im ganzen mit weniger Energie. Manche Aufgaben waren eben gelöst, und das grammatische Studium wandte sich andern Richtungen zu. Daher eine geringere Produktivität. Die meiste Aufmerksamkeit wird den niederdeutschen Mundarten geschenkt, und hier ist es der schon genannte Verein für niederdeutsche Sprachforschung, der, wie wir bereits hervorgehoben, vieles und treffliches leistet. Im folgenden sehen wir daher von den speciell niederdeutschen Dialektforschungen ab. — Die im Jahre 1859 eingegangene Zeitschrift für deutsche Mundarten wurde durch den früheren Herausgeber Karl Frommann im Jahre 1876 aufs neue ins Leben gerufen, gedieh aber leider nicht über den ersten Band hinaus. In diesem Bande kam auch eine Frage zur Sprache, die von verschiedenen Seiten zu beantworten gesucht wurde, die Frage von der Schreibung der Mundarten. J. F. Kräuter stellte 12 Sätze auf über die wissenschaftliche Orthographie der Mundarten. Gleich ihm suchten auch andere, wie z. B. G. Michaelis, die Schreibung mit der Physiologie der Laute in Einklang zu setzen. — Die grammatischen Studien über ältere deutsche Sprache sind insofern auch dialektologisch, als die Dichter und Schriftsteller ihre heimische Mundart trotz eines gemeinsamen Kanons der Schriftsprache zur Geltung zu bringen suchen. Zu den Werken, die das mundartliche Element in den Vordergrund stellen, gehören auch die genannten Namenstudien von Wagner und Althof. Über die oberfränkischen Dialekte des 9. Jahrhunderts handelte P. Pietsch (1875), über ein vokalisches Problem des Mitteldeutschen K. v. Bahder. Eine zusammenfassende Schrift über die Verbreitung der deutschen Dialekte bis zum Jahre 1300 nebst einer kartographischen Darstellung lieferte P. Piper als Ergänzung zu seinem schon öfters erwähnten größeren Werke (1880). — Die Mundarten der Gegenwart werden wie früher in Dialektproben, in Idiotiken, in grammatischen Darstellungen behandelt. Größere und kleinere Gebiete, Provinzen und Städte haben auch heute noch ihre Dialekt-Sammler und Forscher; wir unterlassen es aber, hier Namen zu nennen. Nur die bedeutenderen Erscheinungen können wir hervorheben. Billig stellen wir an die Spitze die neue vermehrte Ausgabe des berühmten Bayerischen Wörterbuchs von Schmeller durch Karl Frommann (beendet 1878). Ein sehr wichtiges Unternehmen ist das groß angelegte Schweizerische Idiotikon von F. Staub und L. Tobler (begonnen 1881). Das von A. von Keller leider unvollendet hinterlassene schwäbische Wörterbuch wird hoffentlich von anderer Seite abgeschlossen und veröffentlicht werden. Unter den grammatischen Darstellungen ragt das Buch von J. Winteler über die Kerenzer Mundart des Kantons Glarus (1876) wegen der scharfen lautphysiologischen Bestimmungen weitaus hervor. Zu nennen sind ferner die trefflichen Aufsätze Heinrich Rückerts zur Charakteristik der deutschen Mundarten in Schlesien (Zeitschr. f. d. Phil. 1872, 73). Auch dessen von Pietsch herausgegebener „Entwurf einer systematischen Darstellung der schlesischen Mundart" (1878) ist eine sehr beachtenswerte Dialektstudie. Schließlich gedenken wir eines großartigen Unternehmens, welches bedeutende Ergebnisse und Erfolge verspricht, des „Sprachatlas von Nord- und Mitteldeutschland. Auf Grund von systematisch mit Hilfe der Volksschullehrer gesammeltem Material aus circa 30 000 Orten bearbeitet, entworfen und gezeichnet von G. Wenker" (begonnen 1881).

Die germanische Mythologie. Für dieses Gebiet ist noch immer viel Interesse vorhanden, wenn vielleicht auch nicht mehr ein so begeistertes wie früher. Im ganzen haben die eigentlichen Mythenforschungen weniger als die Sagenforschungen

Digitized by Google

angereizt, doch wird voraussichtlich Bugges Hypothese auch dem Mythus eine gesteigerte Teilnahme erwecken. Neben streng gelehrten Studien wurden auch populäre Darstellungen nicht wenige geliefert. Öfters berühren sich die Sagenstudien mit der vergleichenden und internationalen Litteraturgeschichte. — Von J. Grimms Deutscher Mythologie ist der wichtige Nachträge enthaltende dritte und letzte Band der 4. Ausgabe erschienen, besorgt von E. H. Meyer (1878), und von K. Simrocks beliebtem Handbuch der deutschen Mythologie mit Einschluß der nordischen kam eine 5. Auflage (1879). Eine sehr willkommene Erscheinung sind die von A. Holder herausgegebenen Vorlesungen Adolf Holtzmanns über deutsche Mythologie (1874). Auch das Werk von Otto Henne Am Rhyn „Die deutsche Volkssage im Verhältnis zu den Mythen aller Zeiten und Völker" (1874, 2. Aufl. 1879) verdient Erwähnung. Von dem hervorragenden Mythen- und Sagenforscher K. Müllenhoff sind auch in letzter Zeit eine größere Reihe einzelner Studien geliefert worden, niedergelegt in der Zeitschrift für deutsches Altertum und in den Abhandlungen der Berliner Akademie. Auch Felix Liebrecht fuhr fort, auf dem ihm heimischen Gebiete thätig zu sein. Recht erwünscht ist die von ihm veranstaltete Sammlung seiner früheren und einiger neueren Aufsätze „Zur Volkskunde" (1879). Nicht unerwähnt dürfen auch die der deutschen Mythologie und Sage gewidmeten Aufsätze Felix Dahns bleiben (im 1. Band der „Bausteine" 1879). Außer der germanischen Heldensage, für die namentlich fortgesetzt Müllenhoff und A. Raßmann, ferner R. von Muth, K. Christ und Soldan thätig waren, wurden auch fremde Sagenkreise erforscht. Besonders hervorzuheben ist hier das Werk von Birch-Hirschfeld über die Sage vom Gral (1877) und die ebenfalls schon genannte Gegenschrift von Ernst Martin (1880). Sehr instruktiv, auch für den Gelehrten, ist die populär gehaltene Schrift von W. Hertz über die Sage vom Parzival und vom Gral (1882). — Zahlreiche Sagensammlungen waren bereits vor 1870 geliefert, so daß derartige Werke nicht mehr so nötig waren. Unter den im ganzen wenigen Sammlungen, in denen meist auch auf die Sitten und Gebräuche und den Aberglauben Rücksicht genommen zu werden pflegt, seien namentlich erwähnt die Werke von K. Bartsch (Mecklenburg 1882), A. Witzschel (Thüringen 1878), A. Birlinger (Schwaben), W. Hertz (Elsaß 1872). Nur kurz erwähnt sei, daß auch einzelne neue Märchensammlungen erschienen sind, ferner Sammlungen von Sprichwörtern, Volksreimen und sonstigen Volksüberlieferungen, die auch der Gelehrsamkeit willkommenen Stoff darbieten. — Ohne Zweifel ist auf diesem Gebiete die allerbedeutendste Erscheinung der letzten Jahre die eingangs kurz angedeutete Hypothese von Sophus Bugge, auf welche wir hier am Schlusse unserer Betrachtung besonders hinzuweisen haben, weil sie nicht allein an sich erhöhtes Interesse in Anspruch nimmt, sondern auch eine anregende Wirkung ausüben wird und der Mythen- und Sagenforschung neue Bahnen zu weisen geeignet ist. Bugge äußerte seine Ansichten über die Entstehung der altnordischen Götter- und Heldensage zuerst in einem 1879 zu Christiania in der Gesellschaft der Wissenschaften gehaltenen Vortrage und veröffentlichte seine Studien dann in einer zu Christiania erschienenen Schrift. Dem deutschen Publikum machte O. Brenner in einer vom Verfasser autorisierten und durchgesehenen Übersetzung das wichtige und in seinen Ergebnissen überraschende Werk zugänglich (bis jetzt 2 Hefte 1881, 82). Im Gegensatze zu der bis jetzt als sicher und unbestritten geltenden Annahme von dem uralt heimischen und im germanischen Mythus wurzelnden Inhalt der Edda hält Bugge diese nordischen Überlieferungen zu weitaus größtem Teile für fremd und übertragen, teils auf griechisch-römischen, teils auf jüdisch-christlichen Traditionen beruhend. Im einzelnen sind diese Ansichten zunächst in einer Untersuchung über den Baldrmythus entwickelt. Bis jetzt haben sich in Deutschland Maurer für Bugge, Müllenhoff und Erzardi gegen ihn erklärt.

Die englische Philologie. — Die Geschichte der germanischen Philologie in England hat Rudolf v. Raumer in den ersten Abschnitten seines Werkes ausführlicher, in den letzten nur in flüchtigen Zügen gezeichnet. In dem Kapitel über den Fortgang der germanischen Philologie in den neuesten Jahrzehnten hat er das Angelsächsische

Digitized by Google

im Verein mit dem Altsächsischen, Friesischen und Altnordischen besprochen, und später das Englische als Zweig des niederdeutschen Stammes dem Mittelniederdeutschen und dem Mittelniederländischen zugesellt. R. von Raumer konnte hier natürlich nur von der wissenschaftlichen Erforschung des Englischen sprechen, nicht von den unzähligen praktischen Hilfsmitteln zu dessen Erlernung. Er erwähnte an erster Stelle die historische Grammatik von C. Friedr. Koch (1863 fg.), die Arbeiten von E. Mätzner (Engl. Gramm. 1860 fg.; Altengl. Sprachproben) und dann Stratmanns Dictionary (1864), J. G. Flügels (1830 fg.) und N. J. Lucas' (1854) Wörterbücher und das etymologische Wörterbuch der englischen Sprache von Ed. Müller (1865). Schließlich nannte er in summarischer Weise eine Anzahl deutscher Gelehrter, die sich um die Erforschung des Englischen verdient gemacht haben. Wie wir es im übrigen gehalten haben, so hätten wir auch hinsichtlich des Angelsächsischen und Englischen ein gleiches Verfahren einschlagen und die neuen Forschungen auf beiden zwar zusammengehörigen, aber zugleich auch getrennten Gebieten registrieren können. Die Stellung aber des Englischen ist gerade in den siebziger Jahren eine andere geworden. Früher galt das Englische als moderne Sprache im Verein mit dem Französischen als ein Bestandtheil der in engerem Sinne modernen Philologie. Diese Auffassung besteht allerdings auch heute noch und gewiß auch nicht ohne innere Berechtigung fort und sie findet auch im Leben ihren thatsächlichen Ausdruck. Aber wie sich gegenwärtig eine in engerem Sinne deutsche Philologie entwickelt hat, die in ihren Bereich nicht bloß das Altdeutsche, sondern das Deutsche in seiner ganzen zeitlichen Ausdehnung zieht; wie die niederländische und die nordische Philologie sich nicht mehr auf das Altniederländische und auf das Altnordische beschränken: so ist auch die englische Philologie eine allumfassende und im Verhältnis zu der modernen französischen Schwestersprache eine partikularistische geworden. Für uns Deutsche ist aber die Stellung der englischen Philologie eine wesentlich andere als die der beiden andern stammverwandten Länder. Durch die eminent praktische Bedeutung der englischen Sprache, durch die gewaltige Einwirkung der englischen Litteratur auf unsere deutsche ist das Englische ein wichtigeres und begehrteres Objekt auch unserer Wissenschaft geworden. Während das Altniederländische und das Altnordische fort und fort als Teile der germanischen Philologie von den Deutschen studiert und erforscht werden — und in besonders hohem Maße gilt dies ja bekanntlich vom Altnordischen —, so gehört es zu den Seltenheiten, wenn bei uns das Holländische, Schwedische, Dänische wahrhaft wissenschaftlich betrieben werden. Dieses Studium überlassen wir in der Regel den Angehörigen der betreffenden Nationen. Während früher das sogenannte Angelsächsische, welches, bezeichnend genug, jetzt auch von vielen mit dem Namen des „Altenglischen" belegt wird, gleichsam wie eine Sprache für sich gleich dem Gotischen betrachtet wurde, ist jetzt die Verbindung zwischen dieser ältesten Stufe des Englischen und der jüngern des Mittel- und Neuenglischen hergestellt. Diese Einheitlichkeit ist ein bedeutender Gewinn für das Ganze wie für das Einzelne. — Wissenschaftliche Richtungen sprechen sich immer am deutlichsten in den periodischen Organen aus, und so finden wir auch in den dem Englischen gewidmeten Zeitschriften ein deutliches Spiegelbild jener Wahrnehmungen und Thatsachen. Das im Jahre 1846 von L. Herrig begonnene und bis auf den heutigen Tag fortgesetzte „Archiv für das Studium der neueren Sprachen" ist, wenn auch in ihm deutsche Sprache und Litteratur nicht selten behandelt wird, doch vorwiegend ein Organ für die neuere Philologie, für Englisch und Französisch. Einen strenger philologischen Charakter trug das von A. Ebert seit 1859 herausgegebene, seit 1865 von L. Lemcke fortgesetzte, im Jahre 1876 leider eingegangene „Jahrbuch für romanische und englische Litteratur". Hier sehen wir die Verbindung des Romanischen, also nicht bloß des Französischen, mit dem Englischen auf dem Titel sanktioniert. Thatsächlich trat aber in den Beiträgen das Englische zurück. Die Verbindung erwies sich nicht als lebensfähig. Nachdem das Jahrbuch zu bestehen aufgehört hatte, entstanden sofort für beide früher theoretisch vereint gepflegte Fächer besondere Organe. Die romanischen brauchen wir hier nicht zu beachten, nur die englischen sind uns wichtig.

Digitized by Google

für das Englische wurden gleich zwei Zeitschriften gegründet, die sich beide bis heute erhalten haben und sich steigender Teilnahme erfreuen: die „Anglia, Zeitschrift für englische Philologie, herausg. von R. P. Wülcker. Mit einem kritischen Anzeiger herausg. von M. Trautmann“ (begonnen 1877) und „Englische Studien, herausg. von E. Kölbing“ (begonnen ebenfalls 1877). Beide sind streng wissenschaftlich gehalten, und wenn sie auch, namentlich die Anglia, die ältere Zeit vorzugsweise bedenken, so richtet es doch auch nicht an Studien für die neuere Zeit. Auch Kölbings Zeitschrift ist ausdrücklich auf dem Titel als „Organ für englische Philologie“ bezeichnet; dabei soll sie auch den englischen Unterricht auf höheren Schulen mit berücksichtigen, soll also gleichermaßen wissenschaftlich wie pädagogisch wirken. — Wenn wir nun im folgenden die Leistungen der englischen Philologie ins Auge fassen, so werden wir zwar manchmal vor das Jahr 1870 zurückgreifen müssen, im wesentlichen kann es sich aber für uns ebenfalls nur um die Würdigung der neueren Erscheinungen handeln. Auch in diesem enger begrenzten Gebiete wird es sich empfehlen, die von v. Raumer vorgezeichnete Anordnung und Einteilung einzuhalten. Schließlich wird es keiner besonderen Rechtfertigung bedürfen, wenn die deutschen Arbeiten bevorzugt werden.

Die englische Litteraturgeschichte wird auch heute noch in Joh. Scherrs bekanntem Handbuch „Allgemeine Geschichte der Litteratur“ (5. Aufl. 1875) gerne studiert, wenn diese auch nur eine sehr kurze Darstellung bietet. Bleibender Gunst erfreut sich auch H. Hettners Geschichte der englischen Litteratur 1660—1770 (2. Aufl. 1865). Von allen neueren Werken das vorzüglichste ist B. ten Brinks „Geschichte der englischen Litteratur“ (bis jetzt nur 1 Band, reichend bis Wiclifs Auftreten, 1877). Im Wesen der Scherrschen deutschen Litteraturgeschichte ähnlich, in der Form einfacher und objektiver, giebt das Werk nur Darstellung, keine Litteratur wie Koberstein und Wackernagel. Dafür gedenkt der Verfasser einen „Grundriß zur Geschichte der englischen Litteratur“ als Leitfaden und zum Nachweise der Forschungen folgen zu lassen. H. Taines Histoire de la littérature anglaise (1873, auch in deutscher Übersetzung von Katscher und Gerth 1878—80) ist ein wenig sympathisches Buch, aus dem auch nicht viel gelernt werden kann. Eine Geschichte der englischen Litteratur von ihren Anfängen bis auf die neueste Zeit und mit einem Anhange über die amerikanische Litteratur von Eduard Engel, dem Verfasser einer französischen Litteraturgeschichte, ist angekündigt. Das englische Drama fand in der weitschichtig angelegten Geschichte des Dramas von J. L. Klein eine ausführliche, aber namentlich für die ältere Zeit nicht befriedigende Behandlung (2 Bände, 1876). Eine größere Reihe von litterarhistorischen Einzelstudien, meist speciell philologischer Art, ist in den Zeitschriften, auch in Schnorrs von Carolsfeld „Archiv“, in Programmen und Dissertationen niedergelegt.

Die Betrachtung des Fortbaues der englischen Philologie beginnen wir, nachdem wir die Organe schon ins Auge gefaßt, mit dem Hinweis auf die weiterschreitenden und neu gegründeten Sammelwerke ohne Unterschied der Perioden. C. W. M. Grein ließ seiner Bibliothek der angelsächsischen Poesie, die R. P. Wülcker in neuer vermehrter und verbesserter Ausgabe veröffentlicht (bis jetzt 1. Bd. 1. Hälfte, 1881) auch eine Bibliothek der angelsächsischen Prosa folgen (nur 1 Band, 1872). Von Mätzners Sprachproben erschien als 2. Band das Wörterbuch (bis jetzt 8 Lieferungen 1872—1882). Die Publikationen der Early English Text Society und die der Chaucer Society werden fortgesetzt. Leider sind die der letzteren für deutsche Privatleute unerschwinglich und auch in Bibliotheken selten anzutreffen. Hier seien auch gleich die neuesten Lesebücher genannt, obschon sie der Unterrichts-Litteratur angehören, weil sie ebenso wie Mätzners Sprachproben auch den Gelehrten von Wichtigkeit sind: J. Zupitzas Altenglisches (jetzt alt- und mittelenglisches) Übungsbuch mit Wörterbuch (1874, 2. Aufl. 1881) und R. P. Wülckers Altenglisches Lesebuch (2 Teile, mit Glossar, 1874—80). Das wachsende Bedürfnis bekunden verschiedene ganz neue Unternehmungen. Seit 1880 erscheint eine Sammlung englischer Denkmäler in kritischen

Digitized by Google

Ausgaben (bis jetzt 3 Bde.). E. Kölbing ediert eine „Altenglische Bibliothek", in der alt- und mittelenglische Werke neu oder wiederholt herausgegeben werden sollen (bis jetzt 1 Band 1883). Und K. Vollmöller giebt eine Sammlung englischer Sprach- und Litteraturdenkmale des 16., 17. und 18. Jahrhunderts heraus (bis jetzt 1 Band 1883). — Wenn wir uns nun vor Betrachtung der einzelnen Perioden und Disciplinen den allgemeinen Sprachstudien und der englischen Grammatik zuwenden, so müssen wir zuerst der zahlreichen und sehr förderlichen Arbeiten auf dem Gebiete der Lautphysiologie gedenken, wenn sie auch in der Sprache der Neuzeit ihr Versuchsfeld finden. Hat E. Sievers, wie wir bemerkten, den englischen Phonetikern vieles zu danken, so genießt er wiederum bei ihnen ein ganz bedeutendes Ansehen. Unter den Phonetikern ragten hervor A. J. Ellis, H. Sweet und J. Storm. Der letztere hat in seinem Werke, welches ursprünglich in dänischer Sprache erschien (Christiania 1878) und welches er dann eigens für das deutsche Publikum bearbeitete, in seiner „Englischen Philologie, Anleitung zum wissenschaftlichen Studium der englischen Sprache" (1880), nicht allein über die Forschungen seiner Vorgänger sorgfältig berichtet, sondern auch höchst dankenswerte eigene Aufstellungen mitgeteilt. Unter den deutschen Phonetikern zeichnet sich neben Sievers, mit dem er öfters nicht zusammenstimmt, M. Trautmann aus. — Von Mätzners Englischer Grammatik erschien eine zweite wenig veränderte Auflage (1873—75) und der Anfang einer dritten mit einem Register vermehrt (1881). Von Kochs Grammatik bereitet Zupitza eine neue Ausgabe vor. Die erste wissenschaftliche Grammatik der englischen Sprache von E. Fiedler (zuerst 1850) ist in einer zweiten von E. Kölbing besorgten Auflage erschienen (1877). Auch andere Grammatiken (z. B. von Schmitz, J. Schmidt, R. Sonnenburg, W. Gesenius) sind in neuen Auflagen und Ausgaben herausgekommen. Eine neue Schulgrammatik von W. Vietor (1879) verdient hier auch Erwähnung, weil in ihr von den neuen phonetischen Studien zum erstenmal praktischer Gebrauch gemacht wird. — Auch ältere bewährte Wörterbücher (Thieme-Preußer, Grieb, Lucas, Flügel) sind neu herausgegeben worden oder werden für neue Ausgaben vorbereitet. Sehr gerühmt wird A. Hoppes Englisch-deutsches Supplement-Lexikon (1871). Besonders erwähnenswert ist aber die zweite vermehrte und verbesserte Auflage von E. Müllers Etymologischem Wörterbuch (1878); das Werk stellt sich dem berühmten Etymologischen Wörterbuch der romanischen Sprachen von Friedrich Diez würdig zu Seite. Die Werke über englische Synonymik sind mit Ausnahme des größeren Werkes von K. Klöpper (1881) lediglich Schulbücher. — Bevor wir zur Betrachtung der einzelnen Disciplinen gelangen, erst ein Wort über den in neuerer Zeit schwankend gewordenen Terminus Altenglisch. J. Grimm gebrauchte ihn anfänglich in der Grammatik nicht. Er wählte für die älteste Periode: Angelsächsisch, für die mittlere: Mittelenglisch, für die neuere: Neuenglisch. Dann aber spricht er in der 3. Bearbeitung des 1. Teils (S. 6) von dem aus angels. Grundbestandteil hervorgegangenen, durch Zufluß des Normannisch-Französischen gemischten Alt- und Neuenglisch und später bei Betrachtung der englischen Vokale (S. 379) von den altenglischen Sprachdenkmälern des 13. und 14. Jahrhunderts, gebraucht also den Terminus Altenglisch für den frühern Mittelenglisch, welchen er in dieser 3. Bearbeitung ganz vermeidet, schon deshalb weil er von der Darstellung der mittleren Periode ganz absieht. Gleichwohl hat sich der Ausdruck Mittelenglisch in dem von Grimm zuerst gebrauchten Sinne bis auf den heutigen Tag behauptet. Wir können nun hier nicht den Gebrauch der verschiedenen Termini bei den maßgebenden Grammatikern verfolgen, es ist hier nur zu sagen, daß der Terminus Altenglisch von vielen, namentlich von Zupitza jetzt in einem ganz andern Sinne, nämlich in dem von Angelsächsisch gebraucht wird, wie ja auch der Titel seines Übungsbuches darthut. Wülcker dagegen versteht unter Altenglisch das Mittelenglische, die Zeit von 1250—1500, und ihm sind auch manche gefolgt. Auch Storm hält noch an dem Terminus Angelsächsisch fest, auch Sievers und mit ihnen noch viele andere Forscher. Es wäre erwünscht, wenn der gedachten

Digitized by Google

Verschiedenartigkeit der Terminologie, die leicht Verwirrung und Mißverständnisse zu erzeugen geeignet ist, wieder eine Einheitlichkeit folgen würde.

Auf dem Gebiete des Angelsächsischen ist eine reiche Thätigkeit entwickelt worden. Daß das Angelsächsische auch in den allgemeinen germanisch-grammatischen Werken und Studien behandelt und mindestens berücksichtigt wurde, braucht nicht im einzelnen dargelegt zu werden. Die angelsächsische Lautlehre, insbesondere den Vokalismus, behandelten Henry Sweet, Sievers, ten Brink, Zupitza, R. Zeuner, F. H. Stratmann u. a. Durch diese Untersuchungen wurden auch wichtige dialektische Unterschiede festgestellt. Auch andere Teile der Grammatik wurden monographisch dargestellt, namentlich die Syntax zu einzelnen Denkmälern. Eine treffliche Specialgrammatik des Angelsächsischen, in der die neuen Forschungen, auch die Resultate der Phonetik verwertet werden, verfaßte E. Sievers (3. Band der Sammlung kurzer Grammatiken germanischer Dialekte, 1882). K. Körner veröffentlichte eine Einleitung in das Studium des Angelsächsischen (Formenlehre 1878, Texte, Übersetzungen, Anmerkungen nebst Glossar 1880). Heinr. Leo gab ein Angelsächsisches Glossar heraus (1872—77 mit Index von W. Bizeger). Dem Beowulf ist mit Recht eine besondere Aufmerksamkeit zugewendet worden. Von M. Heynes Ausgabe (zuerst 1863) erschien eine 3. (1873) und 4. Auflage (1879). Erwähnenswert ist auch die neue sorgfältig nach der Handschrift besorgte Ausgabe Wülckers in der von ihm herausgegebenen Bibliothek der angelsächsischen Poesie von Grein. Einen getreuen Abdruck der Handschrift ließ auch A. Holder in seinem Germanischen Bücherschatz erscheinen (1881). Eine photographische Faksimile-Ausgabe durch Zupitza für die Early English Society ist in Aussicht gestellt. Hier mag auch eine neue Übersetzung von H. von Wolzogen genannt sein (1873). Verschiedene Einzelstudien wurden dem Beowulf gewidmet sowohl litterarhistorische und mythologische als hermeneutische und textkritische (u. a. von S. Bugge, A. Köhler Rieger, Kölbing, H. Gering, F. H. Stratmann). Auch die andern angelsächsischen Denkmäler wie Caedmon, Cynewulf, der Psalter, die Predigten u. s. w. sind nicht vernachlässigt worden, doch können wir nicht ins einzelne eingehen. Nur die neue höchst sorgfältige kritische Ausgabe der Grammatik und des Glossars Aelfrics von J. Zupitza (1. Band 1880) mag noch besonders erwähnt sein.

Für das Mittelenglische ist ähnlich wie bei uns für das Mittelhochdeutsche besonders der in engerem Sinne philologische Eifer rege gewesen, und so wenden wir uns hier zuerst den Denkmälern, insbesondere den Dichtwerken zu. Billig nennen wir an erster Stelle Chaucer, dem namentlich seine Landsleute eine erhöhte Gunst schenken. Der Chaucer Society haben wir bereits kurz Erwähnung gethan. Ihre Publikationen für die besonders F. J. Furnivall sich hervorragend thätig erweist, bestehen teils aus Textmitteilungen, meist Parallel-Texten nach den verschiedenen Überlieferungen, die auf diese Weise besser als durch Lesartensammlungen zur Geltung gelangen, teils aus Abhandlungen litterarischen, biographischen, grammatischen und metrischen Inhalts. Über diese Veröffentlichungen pflegt in der Anglia berichtet zu werden, namentlich von J. Koch. Größere und maßgebende litterarhistorische Untersuchungen wie die früheren von B. ten Brink, W. Hertzberg und A. Kißner sind nicht dargeboten worden, wohl aber kleinere Einzelstudien. Für die Hermeneutik und Kritik bemühten sich Zupitza, Kölbing, Koch, für die Erforschung der von Chaucer benutzten Stoffe R. Köhler. Über Chaucers Boethius handelte Wülcker, über die Chaucer fälschlich zugeschriebene Tale of Gamelyn F. Lindner (Engl. Stud. 1877). J. Koch gab eine Übersetzung einiger kleinerer Dichtungen mit guten Untersuchungen (1880). Auch kleine sprachliche Monographieen wurden geliefert; einer metrischen gedenken wir später. Daß Chaucer durch Boccaccio beeinflußt wurde, ist bekannt; mit wenig Glück ist auch der Einfluß von Dantes göttlicher Komödie nachzuweisen versucht worden (von A. Rambeau 1880). — Auch die andern Dichtungen dieser Periode sind vielfach Gegenstand der Forschung gewesen; doch kann nur einzelnes hervorgehoben werden. Besondere Verdienste erwarb sich E. Horstmann um

Digitized by Google

die mittelenglische Legendenpoesie und Legendenprosa. Von seinen zahlreichen Arbeiten mag nur seine Sammlung altenglischer (im Sinne Wülckers) Legenden genannt sein (1881). In ähnlicher Weise bemühte sich Th. Wißmann für das Lied von King Horn durch Untersuchungen und Textausgaben (1881), J. Zupitza für den Guy von Warwick (1874, 1875 fg.). E. Kölbing edierte das zuerst von Walter Scott bekannt gemachte, dann von v. d. Hagen wiederholte Gedicht von Sir Tristrem mit eingehenden Untersuchungen und Zuthaten (1882). Auch ältere englische Dramen wurden ediert, z. B. Christi Höllenfahrt von E. Mall (1871). Unter den Prosaikern fand Wiclif früher mehr Beachtung als in neuerer Zeit. Doch ist eine Ausgabe des Neuen Testamentes von J. Forshall und F. Madden erschienen (London 1879). — Eine zusammenfassende Specialgrammatik des Mittelenglischen fehlt noch. Dagegen ist ein größeres auch in die Anfänge dieser Periode zurückgehendes Wörterbuch veröffentlicht worden von F. H. Stratmann (in englischer Sprache; 3. Aufl., Krefeld 1878).

Die meisten Grammatiken der englischen Sprache sind, wenn sie auch durch Rücksichtnahme auf frühere Sprachstufen und auf die geschichtliche Weiterentwicklung einen allgemeinen Charakter anstreben, im wesentlichen neuenglische Grammatiken. An monographischen Arbeiten über einzelne periodische Abschnitte, über einzelne Teile der Grammatik oder über einzelne Schriftsteller und Denkmäler hat es nicht gefehlt (namentlich in Herrigs Archiv, in Programmen, in Dissertationen). Auch die meisten Wörterbücher haben es in der Hauptsache mit der Sammlung des neuenglischen Sprachschatzes zu thun. Auf ein Specialwörterbuch werden wir noch geführt. Die Lautlehre nimmt wegen der Aussprache, welche durch die historische Schreibung des Englischen nicht allein dem Ausländer bedeutende Schwierigkeiten bietet, die Aufmerksamkeit in besonders hohem Maß in Anspruch. Die Studien über die Aussprache und Orthoepie berühren sich naturgemäß mit denen über Phonetik. Hier sei wiederum auf J. Storms Englische Philologie verwiesen; es wird da mit Beziehung auf mehrere Autoritäten genauer über englische Aussprache gehandelt. Ferner giebt Storm höchst dankenswerte Belehrungen über die heutige Umgangssprache und die Vulgärsprache wie auch über die Amerikanismen. — Gegenwärtig ist in England, zum Teil auch in Amerika, ebenso wie bei uns eine Bewegung zu Gunsten einer Orthographie-Reform. Für sie sind auch mehrere Zeitschriften, zum Teil von bestimmten Orthographie-Vereinen ausgehend, gegründet worden, wie z. B. The Spelling Reformer; The Spelling Experimenter. Die früher genannte Zeitschrift für Orthographie von W. Vietor pflegt über den Inhalt solcher englischen Zeitschriften verbunden mit wörtlichen Auszügen zu berichten. Dazu sind in Vietors Zeitschrift öfters auch Ausländer zu Worte gekommen. Daß die Reform der englischen Rechtschreibung in der möglichsten Vermeidung der historischen und etymologischen Schreibung und in der Bevorzugung des phonetischen Princips gesucht wird, ist von vornherein klar. Ebenso wie bei uns machen sich auch in England verschiedene Richtungen, konservative, vermittelnde und radikale geltend. — Für die Litteratur der neuen Zeit geschah ungemein viel. Von den Sammelwerken ist die bekannte Collection of British Authors von B. Tauchnitz im Weiterschreiten begriffen. Herrigs Sammlung The British Classical Authors ist auch neu gedruckt worden. Unter den Vorgängern Shakespeares erweckt immer noch Chr. Marlow wegen seines Doctor Faustus das meiste Interesse. Das Stück ist mehrfach neu ediert worden (von W. Wagner 1877, von A. W. Ward 1878). Obenan steht natürlich Shakespeare selbst. Die ihm in dem letzten Decennium gewidmeten überaus zahlreichen Arbeiten nach Gebühr zu würdigen, dazu bedürfte es einer besonderen Darstellung; aber selbst nur die wichtigsten einfach zu nennen, würde über unsere Aufgabe hinausgehen. Wir beschränken uns daher nur auf einige in Deutschland entstandene und hier von Bedeutung gewordene Schriften. Zunächst mag aber auf die Gründung der noch heute blühenden deutschen Shakespeare-Gesellschaft aufmerksam gemacht sein, der wir die Herausgabe eines Jahrbuches verdanken (begonnen 1865, von Fr. Bodenstedt herausgegeben, vom 3. Bande an von K. Elze), in welchem treffliche Studien und Mitteilungen niedergelegt

Digitized by Google

werden. (In England ist eine New Shakespeare Society 1874 gestiftet worden.) Nach der früheren Zusammenstellung der Shakespeare-Litteratur von Sillig (1854) fehlte es lange Zeit an einem ähnlichen bibliographischen Werke. Willkommen war daher trotz mancher Unvollkommenheiten L. Unflads „Shakespeare-Litteratur in Deutschland. Versuch einer bibliographischen Zusammenstellung der in Deutschland erschienenen Gesamt- und Einzel-Ausgaben Shakespeares und der litterarischen Erscheinungen über Shakespeare und seine Werke von 1762 bis 1879" (1880). Die große kommentierte Shakespeare-Ausgabe von N. Delius erlebte eine dritte (1872) und vierte (1876) Auflage. Den drei ersten (1854, 55, 56 erschienenen) Heften der Ausgabe Pseudo-Shakespearescher Dramen von N. Delius ist das 4. und 5. Heft (1874) gefolgt, enthaltend: Mecedorus und Fair Em. Eine neue Shakespeare-Ausgabe begann (1880) W. Wagner, der bald darauf verstorben ist. Erwähnt mag hier auch sein die unter Ulricis Redaktion von der Shakespeare-Gesellschaft neu herausgegebene Übersetzung von Schlegel und Tieck (1867 ff.) und das neue Übersetzungs-Unternehmen von F. Bodenstedt (1867 ff.). Shakespeares Sonette wurden mehrfach übersetzt, u. a. von B. Tschischwitz. Von G. G. Gervinus' berühmtem Werke erschien eine 4. verbesserte Auflage mit ergänzenden Anmerkungen von R. Genée (1872). Genée gab auch eine eigene populäre Schrift heraus über Shakespeares Leben und Werke (1874). Simrocks treffliches Buch über die Quellen Shakespeares ist in 2. Auflage erschienen (1872). Auch von G. Rümelins Shakespearestudien kam eine zweite Auflage (1874). Das Buch von R. Benedix „Die Shakespearomanie. Eine Abwehr" (1873) hat als Kuriosität Berühmtheit erlangt. Diese Schrift rief mehrere zum Teil scharf gehaltene Entgegnungen hervor (z. B. von M. Maß, von L. Noiré, von W. Wagner, alle 1874). Fr. Kreyßigs populär gehaltene „Shakespeare-Fragen" (1871) sind vielfach anregend, gelehrter sind H. Freih. von Friesens „Shakespeare-Studien" (3 Bände 1874—1875). Ein seltsames, aber trotz aller Wunderlichkeiten anziehendes und gewinnreiches Buch sind die nachgelassenen „Shakespeare-Studien" von Otto Ludwig (1872). Die bedeutendste Erscheinung aber unter den darstellenden Werken der neuesten Zeit ist ohne Frage K. Elzes „William Shakespeare" (1876). Elze hat, abgesehen von seinen Beiträgen zum Jahrbuch, auch noch verschiedene kleinere Studien zu Shakespeare veröffentlicht. Außer den genannten Autoren haben sich viele andere um Shakespeare nach verschiedenen Richtungen hin bemüht. Wir müssen von den den einzelnen Stücken gewidmeten Arbeiten absehen und gedenken nur noch eines hervorragenden philologischen Werkes, des großen Shakespeare-Lexikons von Al. Schmidt (2 Bde., 1875—76). — Auch die nachfolgenden Größen der Litteratur haben mehr oder weniger zu gelehrten Arbeiten Anlaß gegeben, namentlich Milton, Dryden, Walter Scott, Byron.

Daß die englischen Namen ein hervorragendes wissenschaftliches Interesse erweckt hätten, läßt sich nicht behaupten; aber für die englische Metrik ist viel Gutes geleistet worden. Die angelsächsische Metrik haben wir bereits erledigt; dagegen haben wir absichtlich die englische Metrik nicht auch unter jenem allgemeinen Abschnitt, sondern unter der englischen Philologie ins Auge fassen wollen. Der auch nach dem Absterben der eigentlichen Alliterationspoesie noch immer fortlebenden und zum Schmucke der Poesie bewußt und unbewußt angewandten Alliteration gelten verschiedene Studien. Über die Alliteration im Layamon handelte K. Regel (Germ. Studien 1. Bd. 1872), über die A. bei Chaucer F. Lindner (Lemckes Jahrbuch 1876, später auch mit Zusätzen in den Abhandlungen der Chaucer Society), auch die Alliteration bei den modernen Dichtern ist untersucht worden. Über den Versbau im Layamon schrieb M. Trautmann (Anglia 1879). Der Blankvers ist auch öfters Gegenstand der Forschung gewesen. Die bedeutendste Leistung aber auf metrischem Gebiete ist das von uns schon kurz erwähnte große Werk von J. Schipper „Englische Metrik in historischer und systematischer Entwicklung dargestellt. I. Teil. Altenglische Metrik" (1881). Für die älteste angelsächsische Zeit fußt der Verfasser im wesentlichen auf Riegers Abhandlung.

Die Erforschung der englischen Volksmundarten ist in letzter Zeit

Digitized by Google

auch gefördert worden. Es versteht sich, daß die der alten Sprache geltenden Arbeiten auch zu einem Teile dialektologisch geartet sind. Die heutigen Mundarten werden begreiflicherweise an Ort und Stelle studiert und können nur in Ausnahmefällen auch einem deutschen Forscher zum Gegenstande dienen.

Eine specifisch englische Mythologie kann es nicht geben. Die mythologischen Studien, falls sie nicht das keltische Gebiet berühren, gehören im allgemeinen der germanischen und im besondern der deutschen Mythologie an. Nur das eine verdient noch hervorgehoben zu werden, was wir im Vorbeigehen schon kurz angedeutet haben, daß der Beowulf auch mehrfach nach der mythologischen Seite hin untersucht worden ist (z. B. von R. Müller, H. Gering). —

Geschichte, Encyklopädie, Bibliographie. — Der erste, der eine geschichtliche Betrachtung und Würdigung der deutsch-grammatischen Werke unternahm, war Elias Kaspar Reichard, Lehrer am Carolinum in Braunschweig, mit seinem „Versuch einer Historie der deutschen Sprachkunst" (1747). Denselben Gegenstand behandelte dann geraume Zeit später in höherer wissenschaftlicher Weise und bis auf die Neuzeit fortgesetzt Rudolf von Raumer in seiner „Geschichte der Deutschen Grammatik in Bezug auf die schulmäßige Behandlung der deutschen Sprache, seit dem Ende des fünfzehnten Jahrhunderts" (1. Buch des Werkes „Der Unterricht im Deutschen", besonderer Abdruck aus Karl von Raumers Geschichte der Pädagogik", zuerst 1851, 5. Aufl. 1880). Auf diese Darstellung bezieht sich dann auch R. von Raumer für die betreffenden Partieen in seinem großen Werke, in seiner wahrhaft klassischen „Geschichte der germanischen Philologie vorzugsweise in Deutschland" (9. Band der Geschichte der Wissenschaften in Deutschland. Neuere Zeit. 1870). Die Abschnitte in von Raumers Werke, die von der allgemeinen und germanischen Sprachforschung handeln, finden ihre Ergänzung in dem Werke Theodor Benfeys über die „Geschichte der Sprachwissenschaft und orientalischen Philologie in Deutschland seit dem Anfang des 16. Jahrh." (1869). Und für Benfeys Werk ist wiederum eine mit Vorsicht zu benutzende und nicht durchaus befriedigende Ergänzung die kleinere Schrift von B. Delbrück: „Einleitung in das Sprachstudium. Ein Beitrag zur Geschichte und Methodik der vergleichenden Sprachforschung" (4. Band der Bibliothek indogermanischer Grammatiken, 1880). Delbrück hat leider die neuesten Bestrebungen und Leistungen zu großem Teile geflissentlich mit Stillschweigen übergangen und erzielt deshalb nur ein unvollkommenes Bild des gegenwärtigen Standes der indogermanischen Sprachforschung. Näher geht auf das Wesen und Wirken der „Junggrammatiker", wenn auch nicht in völlig zutreffender Weise, H. Ziemer ein im 1. Abschnitt seiner Schrift „Junggrammatische Beiträge im Gebiete der Syntax" (1882). Über das germanistische Studium oder auch specieller über das Studium des Altdeutschen haben sich verschiedene Gelehrte des Faches geäußert (z. B. Schmeller, Haupt, Dietrich, Hoefer, Konrad Hofmann, H. Rückert), auch finden wir in encyklopädischen Werken darüber gehandelt. Natürlich wird dann immer auch auf die geschichtliche Entwicklung mehr oder weniger Bedacht genommen. Von Special-Betrachtungen ist namentlich die von Theodor Möbius hervorzuheben „Über die altnordische Philologie im skandinavischen Norden" (1864). An derartigen Arbeiten fehlt es noch. Auch für die Geschichte der speciell deutschen Philologie würden weitere Beiträge zur Ergänzung und zum Ausbau der Gesamtdarstellung von Raumers willkommen sein. Verdienstvoll sind daher Schriften wie die von Jakob Baechtold über „Die Verdienste der Schweizer um die deutsche Philologie und Litteraturgeschichte" (1880) und die von K. Bartsch: „Romantiker und germanistische Studien in Heidelberg 1804—1808" (1882). Zur Geschichte der Germanistik gehören selbstverständlich auch die Biographieen, die Nekrologe und die Briefwechsel der Fachmänner. Indem wir uns mit dieser Andeutung begnügen und nur nochmals im allgemeinen auf die Zeitschriften und die Allgemeine deutsche Biographie hinweisen, mögen nur zwei bedeutende und lehrreiche Schriften genannt sein, die Biographie Lachmanns von K. Hertz (1851) und die sich allgemeiner über die Germanistik

Digitized by Google

verbreitende Abhandlung von W. Scherer über Jakob Grimm (1865). — Wie wir bereits ausdrücklich bemerkt haben, und wie auch aus unserer Darstellung der jüngsten Zeit vor 1870 hervorgeht, hat v. Raumer in seiner Geschichte gegen das Ende hin eine encyklopädische Einteilung und Betrachtung eintreten lassen. Eine darstellende Encyklopädie für das ganze Gebiet der germanischen Philologie ist bis heute noch nicht geliefert. Aber in der bekannten „Encyklopädie des philologischen Studiums der neueren Sprachen von Bernh. Schmitz" (1859) — 2. Aufl. mit dem Titelzusatz „hauptsächlich der französischen und englischen" (1875, 76); dazu 3 Supplemente, 1 Anhang und 3 Hefte mit dem Titel: „Die neuesten Fortschritte der französisch-englischen Philologie" — ist außer dem Englischen auch auf die germanische Sprachforschung sowie auf die speciell deutsche Philologie einigermaßen Rücksicht genommen. Zu den encyklopädischen Werken ist auch, zum Teil wenigstens, Johann Storms „Englische Philologie" zu rechnen, weil in dieser Anleitung zum wissenschaftlichen Studium der englischen Sprache auch die gelehrte Litteratur herangezogen und in systematischer Ordnung kritisch gewürdigt wird. Ist für den Mangel an encyklopädischen Darstellungen in den bibliographischen Verzeichnissen ein Ersatz gefunden, so fehlt es noch durchaus an einer encyklopädischen Behandlung der in der germanischen Philologie üblichen und üblich gewesenen Termini technici. — Daß man sich in den buchhändlerischen Bibliographieen über die gelehrte Litteratur materiell unterrichten kann, versteht sich von selbst, und deshalb sehen wir hier ab, auf einzelne Erscheinungen dieser allgemeinen Bibliographieen hinzuweisen. Nur die auf unsere Wissenschaft oder auf Teile derselben beschränkten Veröffentlichungen fassen wir hier ins Auge. Das bibliographische Hauptwerk, welches aber durch seine systematische Anordnung zugleich einen encyklopädischen Charakter gewinnt, ist Heinrich Hoffmanns (von Fallersleben) Leitfaden zu Vorlesungen „Die deutsche Philologie im Grundriß" (1836). Hier ist „deutsch" in engerem Sinne genommen. Nur das Gotische ist als ältestes und gemeinsames Sprach- und Litteraturgut mit herangezogen. Auch die neuhochdeutsche Zeit ist berücksichtigt. Die Litteratur in ihren Einzelerscheinungen ist ausgeschlossen, daher kommt es, daß z. B. die unsern mittelhochdeutschen klassischen Dichtungen wie dem Nibelungenlied gewidmeten Schriften gänzlich fehlen. Heute ist Hoffmanns ausgezeichnetes Buch natürlich veraltet. Eine neue vorzügliche, bis auf die Gegenwart fortgeführte Bearbeitung erschien unter gleichem Titel, aber ohne Namen des ersten Herausgebers, dessen Verdienste aber im Vorwort gebührend hervorgehoben werden, vor kurzem (1883) von Karl von Bahder. Die Grundlinien des ursprünglichen Buches sind beibehalten, sonst aber ist vieles umgestaltet worden. Das Niederländische ist mit aufgenommen, dagegen das Nordische und das Englische nicht. Ein neu hinzugekommener Abschnitt ist den „Altertümern" (Kulturgeschichte, Kunst, Recht und Verfassung) gewidmet. Ein zweiter Band, der sich mit der Litteratur, den Textausgaben, der Kritik zu beschäftigen hätte, würde sehr erwünscht sein. Eine Ergänzung fand Hoffmanns Werk in dem musterhaften Catalogus librorum islandicorum et norvegicorum aetatis mediae (1856) mit dem bis 1879 fortgesetzten „Verzeichnis" (1880) von Th. Möbius. Noch vor dem Werke von v. Bahder erschien die brauchbare, aber doch mit Vorsicht zu benutzende „Bibliotheca Germanica", ein „Verzeichnis der vom Jahre 1830 bis Ende 1875 in Deutschland erschienenen Schriften über altdeutsche Sprache und Litteratur nebst verwandten Fächern" von C. H. Herrmann (1878). „Altdeutsch" hier in weiterem Sinne mit Einschluß des Mittelniederländischen, Angelsächsischen, Mittelenglischen, Altfriesischen und Altnordischen. Auch die deutschen Mundarten der Gegenwart sind berücksichtigt. — Neben diesen umfassenden bibliographischen Werken sind auch die alljährlich oder in kürzeren Pausen erscheinenden Bibliographieen von besonderem Wert und Nutzen. Vom Jahre 1863 an giebt Karl Bartsch in Pfeiffers Germania regelmäßig eine „Bibliographische Übersicht" des voraufgehenden Jahres. Anfänglich nahm er nur die im Buchhandel erschienenen Werke auf und andere Schriften, namentlich Programme, nur wo er gelegentlich Kunde von ihnen hatte. Später wurden auch die Zeitschriftenbeiträge mit

Digitized by Google

verzeichnet. Gegenwärtig ist die Bibliographie von Bartsch äußerst reichhaltig. Für die ausländische Litteratur erfreut er sich der Beihülfe ausgezeichneter Vertreter der betreffenden Fächer. Auch die Kulturgeschichte, die Altertümer, die Kunst, das Recht finden Berücksichtigung. Eine zweite Bibliographie neben der von Bartsch gab seit dem Jahre 1876 die Gesellschaft für deutsche Philologie in Höpfners und Zachers Zeitschrift heraus (1878—79). Aus dieser Bibliographie ist dann der „Jahresbericht über die Erscheinungen auf dem Gebiete der germanischen Philologie" (begonnen 1880 mit dem Jahrgang 1879) hervorgegangen, der nun auch unentbehrlich und wegen der Autoren- und Sachregister sehr praktisch ist (bis jetzt 3 Jahrgänge). Auch in den ersten Jahrgängen des Jahrbuchs des Vereins für niederdeutsche Sprachforschung ist eine „Niederdeutsche Bibliographie" (für die Jahre 1874, 75, 76) von R. Dahlmann versucht worden. Für die englische Philologie sorgt die regelmäßig erscheinende Bibliographie Trautmanns in R. Wülckers Anglia. Bartschs Bibliographie wie auch der Jahresbericht gehen hinsichtlich der Litteratur nur bis ins 16. Jahrhundert. Für die deutsche Litteratur der Neuzeit mangelt es also an einem bibliographischen Hilfsmittel. Ein solches zu bieten, wäre eine Aufgabe für Schnorrs von Carolsfeld „Archiv". R. Gosche machte in seinem dem Archiv vorausgehenden „Jahrbuch für Litteraturgeschichte" (1865) einen Anfang mit einer Übersicht der litterarhistorischen Arbeiten in den Jahren 1863 und 1864, in welcher die ganze europäische und orientalische Litteratur, die alte und die neue Zeit betrachtet wurde. Diese Arbeit war viel zu weitschichtig und zu schwierig, als daß sie hätte in gleicher Weise fortgesetzt werden können, auch war die Übersicht nicht übersichtlich genug. Eine Specialbibliographie bietet das „Jahrbuch der deutschen Shakespeare-Gesellschaft". Auch dem neu gegründeten „Goethe-Jahrbuch" ist eine Goethe-Bibliographie beigefügt. — Auch die systematisch geordneten und sorgsam gearbeiteten Auktions- und Antiquariats-Kataloge bieten sich als bibliographische Hilfsmittel dar, wie solche u. a. T. O. Weigel, List und Francke, Kirchhoff und Wigand in Leipzig und namentlich auch Eduard Frommann in Jena lieferten. Von älteren Katalogen ist „F. H. v. d. Hagens Bücherschatz" (1857) erwähnenswert.

Haben wir uns in unserer Darstellung der germanischen Philologie stofflich wie auch in der Anordnung an R. von Raumer angeschlossen, so sind wir ihm auch darin gefolgt, daß wir auf das Mittellateinische und auf die Altertümer keine Rücksicht genommen haben.

Aus unserer Darstellung, die nur eine gedrängte sein konnte, wird es klar geworden sein, daß die germanische Philologie in unsern Tagen eine Macht geworden ist. Aber nicht bloß in dem Reichtum und der Trefflichkeit ihrer Hervorbringungen zeigt sich ihre Macht, sie hat auch Einfluß auf das Leben und auf die Schule in weitestem Sinne, selbst auf die künstlerische Produktion gewonnen. Der Unterzeichnete hatte sich vorgesetzt, in diesem der Pädagogik gewidmeten Werke über einen Teil dieses Einflusses, über den litterarisch populären und den pädagogischen, in einem besonderen Abschnitt mit Beschränkung auf die in engerem Sinne deutsche Philologie zu handeln, und zwar vor der Besprechung der Geschichte, Encyklopädie und Bibliographie. Allein selbst bei nur kurzem und andeutendem Verfahren ist mir der Stoff so zu sagen über den Kopf gewachsen. Unmöglich ließ sich bei dem eng zugemessenen Raume diese Fülle des Materials auch nur annähernd bewältigen, und nur ganz allgemeine Andeutungen von dem Vorhandensein von populären Büchern, von Lehrbüchern grammatischer und litterarhistorischer Gattung, von Mustersammlungen, von Schulausgaben u. s. w. wären ja zweck- und nutzlos. Aber auch in geistiger Hinsicht bin ich von meinem ursprünglichen Vorhaben abgekommen. Der Gegenstand, selbst wenn von aller pädagogischen Theorie abgesehen würde und nur die litterarischen Thatsachen vor Augen geführt werden sollten, ist doch so wichtig und einflußreich, daß es mir gegen seine Bedeutung und Würde schien, ihn gleichsam als Anhängsel figurieren zu lassen. Er verdiente eine besondere, nicht bloß skizzenhafte Würdigung. **Reinhold Bechstein.**

Philologie, romanische, s. Romanische Philologie.

Digitized by Google

Philosophische Propädeutik. Jede Unterrichtsstufe muß, wenn das Neue anders nur durch Verbindung mit dem Alten verstanden werden kann, durch die vorhergehende vorbereitet werden; der jedesmalige Unterricht muß zugleich Propädeutik für den nachfolgenden sein. (Vgl. Stoy, Encyklopädie der Pädagogik. Leipzig, 1861. S. 67.) Sowie sich aber die Erziehung nicht auf das elterliche Haus und die Schule beschränkt, sondern außer dem Hause und der Schule in den unabsichtlichen Einwirkungen des praktischen Lebens gleichzeitige und nachträgliche Ergänzung findet, so ergeht es auch dem Unterrichte und namentlich dem wahrhaft erziehenden Unterrichte, welcher sein Ziel in der Erregung eines dauernden Strebens findet, das Gewußte zu erhalten und extensiv und intensiv zu erweitern. Daher bleibt selbst auf der höchsten Stufe einer Schule, welche ihre Zöglinge unmittelbar ins Leben entläßt, dem Unterrichte sein propädeutischer Charakter. Im specielleren Sinne bezeichnet man denjenigen Unterricht als einen propädeutischen, der auf ein neues Lehrfach, welches erst auf einer höheren Unterrichtsstufe zu den früheren hinzutritt, vorbereiten und Empfänglichkeit und Befähigung für dasselbe hervorrufen soll. In diesem Sinne ist die Heimatskunde Propädeutik für Geographie, Geschichte und Naturgeschichte, der geometrische Anschauungsunterricht (die geometrische Formenlehre) Propädeutik für die Geometrie. Und dieser Sinn ist es auch, in welchem man von einer philosophischen Propädeutik spricht.

Daß jeder Unterricht seine Propädeutik verlangt, wenn er nicht auf der unmittelbaren sinnlichen Anschauung beruht, ist ein pädagogisch feststehender Satz; aber damit ist nicht gesagt, daß ein neues Unterrichtsfach nicht seine Propädeutik in andern Fächern finden könnte, daß es zur Erreichung des propädeutischen Zweckes immer einer besondern Lektion bedürfe. Es entsteht die Frage, ob die Philosophie eine besondere Propädeutik verlange, oder ob dieselbe bereits in andern Fächern enthalten sei. Um sie zu beantworten, müssen wir mit einigen Worten das Verhältnis besprechen, in welchem die Philosophie zu den andern Wissenschaften steht.

Die Philosophie ist kein Wissen außer und neben dem andern Wissen; sie hat sich nicht mit den übrigen Wissenschaften in die Gegenstände des Wissens geteilt. Sie macht keiner Wissenschaft die von ihr genommenen Gegenstände streitig; aber sie behält sich das Recht vor, jeden Gegenstand auch zu dem ihrigen zu machen. (Vgl. hierzu und zu mehreren spätern Stellen die vom Verf. dieses Artikels geschriebene Abhandlung im Festprogramme des Gymnasiums zu Koburg vom J. 1861: „Die philosophische Propädeutik in Verbindung mit dem mathematischen und physikalischen Gymnasialunterrichte".) Es kann uns eingewendet werden, daß es dennoch Teile des gesamten Wissensgebietes gebe, deren Behandlung ausschließlich Sache der Philosophie sei, und daß sich als Belege hierfür die Psychologie, die Ethik und die Ästhetik darböten. Aber folgt denn daraus, daß die empirische Psychologie faktisch in den Händen der Philosophen ist, oder daraus, daß in den philosophischen Kompendien die ganze Psychologie, die empirische und die spekulative, als philosophische Disciplin bezeichnet wird, mit aller Sicherheit, daß der empirischen Psychologie auf solche Weise ihre richtige Stellung im Ganzen der Wissenschaften angewiesen ist? Die Unterscheidung einer empirischen und einer rationalen Psychologie ist alt; hätte man den Charakter beider immer streng genug im Auge behalten, so würde es vielleicht längst ein praktisch anerkannter Satz sein, daß die psychischen Erscheinungen, als unserer innern Natur angehörig, ebensowohl ein Gegenstand naturwissenschaftlicher Forschung wie philosophischen Denkens sind. Ein ähnliches Verhältnis findet zwischen der philosophischen Ethik und der religiösen Sittenlehre, zwischen einer speciellen Kunstlehre und der allgemeinen Philosophie des Schönen statt. (Vgl. Lazarus, Das Leben der Seele, 2. Aufl. 1. Bd., S. 52 f.) — Wir können unsere Behauptung aufrecht erhalten, daß es keinen ausschließlich von der Philosophie zu behandelnden Wissensstoff gebe. Die Philosophie „liegt gar nicht außer dem übrigen Wissen, sondern sie erzeugt sich mit demselben und in demselben als dessen unabtrennlicher Bestandtheil" (Herbart, „Über philos. Studium" in den von

Digitized by Google

Hartenstein herausgegebenen Werken I, S. 375 f.). Mag der Streit der Systeme d Gemüter auch noch so sehr von der Philosophie abgewendet haben, immer hat man v jeder Wissenschaft philosophischen Geist gefordert. Die Methode des wissenschaftlich Denkens ist die philosophische, und in diesem Sinne strebt jede Wissenschaft, Philosoph zu werden (vgl. Deinhardt, Der Gymnasialunterricht nach den wissenschaftlichen A forderungen der jetzigen Zeit, S. 26 f.). Man begnügt sich nicht mit einer Gelehr samkeit, welche einen noch so großen Schatz von Kenntnissen anhäuft und ordnet; ma sucht die Begriffe auf, vermöge deren wir die Masse des Wissensstoffes beherrschen, u folgt der Aufforderung zum Denken, die in diesen Begriffen liegt. Die Reflexion erhel sich über die Masse des Stoffs und findet in ihr die Veranlassung zu einer denkende d. h. die Begriffe bearbeitenden Betrachtung desselben. — Die allgemeinen Begriff welche die einzelnen Wissenschaften der philosophischen Behandlung darbieten, sind teil solche, welche von jenen vorausgesetzt, teils solche, die von ihnen erzeugt werden. Inde der philosophische Denker sie untersucht, erkennt er in ihnen Schwierigkeiten, die er b seitigen muß; sie verwandeln sich für ihn in Probleme, die einer Lösung entgegensehe Die Allgemeinheit der zu Problemen gewordenen Begriffe, durch welche sie der Gedanke welt angehören, die in ihnen liegenden nur für das Denken vorhandenen Schwierigkeite lassen eine Lösung der Probleme, eine Beseitigung der Schwierigkeiten nur durch da Denken zu. Die in Frage gestellten Begriffe werden entweder so, wie sie vor jede philosophischen Betrachtung gedacht wurden, festgehalten, oder sie müssen sich eine Um gestaltung, eine Korrektur gefallen lassen und führen im letzteren Falle zu einer neuen Auffassung des von ihnen beherrschten Wissensstoffes. In diesem Sinne könnte ma es als das Ideal der einzelnen Wissenschaften und der Wissenschaft überhaupt ansehen, daß jede Wissenschaft zugleich Philosophie ihres eigenen Wissens und daß die Philosophi in der Gesamtheit aller Wissenschaften enthalten wäre. Ein solches Verschmolzensein der Philosophie mit den übrigen Wissenschaften ist nur auf zwei Stufen möglich. Die eine wird von dem sich entwickelnden Geiste in Wirklichkeit erreicht und muß von ihm überwunden werden; die andere schwebt ihm als ein menschlicher Schwäche unerreichbares Ideal vor, um so ferner, je mehr sich das Gebiet des Wissens erweitert. Jene war die Stufe des Anfanges, dessen Wissen noch so wenig umfangreich war, daß es sich über seinen ganzen Umfang auszudehnen und zugleich in ihn zu vertiefen vermochte. Aber mit der Erweiterung des Wissens, mit dem Wachsen der einzelnen Wissenschaften in die Breite machte sich eine Teilung der Arbeit nötig. Die Wissenschaft gliederte sich in einzelne Wissenschaften, und als für sich bestehend sonderte sich von ihnen ab die Philosophie. Wo diese Trennung, z. B. in der Psychologie, noch nicht vollzogen ist, da wird sie eintreten, wenn sich das Wissen mehr und mehr erweitert hat, so daß auch hier das Princip der Arbeitsteilung zur Geltung kommen muß. Das Verhältnis, in dem die Philosophie zu jeder der übrigen Wissenschaften steht, ist hiernach kein koordiniertes; sie ist vielmehr der Gesamtheit der übrigen koordiniert, insofern das Einteilungsprincip nicht im Stoffe des Wissens, sondern in der Methode beruht, nach welcher dieser Stoff behandelt wird, übergeordnet aber, insofern sie, gleichsam eine Wissenschaft der Wissenschaften, die diesen zugrunde liegenden und die von ihnen gewonnenen Begriffe zu ihrem Gegenstande hat und so zugleich Fundament und Vollendung alles Wissens zu werden bestrebt ist. Das Mittel der Erkenntnis ist ihr die Bearbeitung der Begriffe, welche wir Spekulation nennen. Allerdings hat es Männer gegeben, die sich Philosophen nannten, aber alle Spekulation verwarfen und ihre Philosophie der spekulativen Philosophie, die sie in ihrem Rechte anzuerkennen sich weigerten, entgegensetzten. Wir müssen ihnen das Recht auf den Namen der Philosophen bestreiten und können in dem Ausdrucke „spekulative Philosophie" nur einen Pleonasmus erblicken, weil eben die Spekulation dasjenige Mittel der Erkenntnis ist, durch welches das philosophische Denken gekennzeichnet wird.

Nicht also der Stoff ist es, der die Philosophie von den andern Wissenschaften

Digitized by Google

unterscheidet, sondern die Art seiner Behandlung. Jeder Wissensstoff ist einer philosophischen Behandlung fähig, ja jede Wissenschaft muß in ihrer Vollendung von philosophischem Geiste durchdrungen sein. Dieser Geist erzeugt das Streben, die Einheit in der Mannigfaltigkeit, die Notwendigkeit in dem anscheinend Zufälligen zu erkennen. Er bemüht sich, „jene Begriffe, die allen Wissenschaften Ordnung, Zusammenhang, Einheit erteilen, herauszuheben, nicht bloß um auch sie zusammengeordnet aufzustellen, sondern um die innern Schwierigkeiten, die ein jeder von ihnen in sich trägt und durch die Wissenschaften verbreitet, einzeln zu betrachten und, wo möglich, zu lösen." (Herbart, a. a. O. S. 381.) Das philosophische Studium der Wissenschaft läßt die Probleme des philosophischen Denkens finden; die Spekulation unternimmt ihre Lösung und führt zur Philosophie als Wissenschaft. — Die Propädeutik der Philosophie liegt in dem philosophischen Studium der Wissenschaften. Die allgemeinen Begriffe der letzteren bieten der Philosophie den Stoff dar; die Lösung der in ihr liegenden Probleme ist ihre Aufgabe. Den Antrieb, diese Lösung zu versuchen, giebt schon die Erkenntnis der Probleme als solcher. Wer diese Erkenntnis wirklich erlangt hat, wird entweder, ohne das Studium eines philosophischen Systems, selbst zu philosophieren beginnen, oder in einem philosophischen Systeme die Lösung der entdeckten und, möchten wir sagen, empfundenen Schwierigkeiten suchen. Beides, die Erkenntnis der Probleme und der Versuch ihrer Lösung, geschieht durch das Denken und nach den Gesetzen des Denkens. Die letzteren werden in der Betreibung eines jeden wissenschaftlichen Faches zuerst unbewußt und bei wiederholter Anwendung immer bewußter befolgt, und so liegt nicht nur die stoffliche, sondern auch die formale Propädeutik der Philosophie in dem Studium der übrigen Wissenschaften, vorausgesetzt, daß dies in einer Weise betrieben wird, bei welcher sein propädeutischer Zweck und die Ausmündung aller Wissenschaften in die Philosophie nicht aus dem Auge verloren wird.

Hat nun aber die Schule schon die Pflicht, ihren Zöglingen einen wissenschaftlichen Unterricht zu erteilen, der geschickt ist, eine Propädeutik der Philosophie zu sein? Es kann nicht an Schulen gedacht werden, die mit der Wissenschaft als solcher nichts zu thun haben. Auch solche Schulen können nicht gemeint sein, die, wie die Fachschulen, ihre Aufgabe in der bloßen Aneignung der für bestimmte Berufsfächer erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten finden. Wir haben nur von Schulen zu reden, die durch ihren Unterricht erziehen, den Menschen bilden wollen, und zwar nur von den höheren, d. h. von denen, welche ihren Schülern eine auf wissenschaftlicher Grundlage beruhende und zu wissenschaftlicher Erfassung eines Gegenstandes befähigende Bildung geben wollen. Es sind nach dem jetzt herrschenden Schulorganismus die Gymnasien und die (höheren) Realschulen, die wir in Betracht zu ziehen haben. Sowohl daraus, daß diese Schulen durch ihren Unterricht erziehen wollen, als auch aus ihrem wissenschaftlichen Charakter folgt, daß ihr Unterricht danach streben muß, Regsamkeit und Selbstthätigkeit des Geistes zu entzünden; dem Zöglinge die zum selbständigen Fortarbeiten nötige Energie und Gewandtheit des Geistes zu erwerben; den „Sinn für eigenes, freies Forschen, für Selbstprüfung, für Selbständigkeit des Denkens und Untersuchens, für freie, auf die eigene Produktivität fortwirkende Beherrschung des Stoffs" zu beleben; „das jurare in verba, das Annehmen und Nachbeten nach der Formel des pythagoreischen αὐτὸς ἔφα, den Dogmatismus der Lehre" einzuschränken; mit einem Worte den mit wahrhaft wissenschaftlichem Streben untrennbar verbundenen philosophischen Geist zu erwecken (Ziller, Grundlegung der Lehre vom erziehenden Unterricht, S. 274 f.). Was gelehrt wird, muß, obgleich es nur Teile der Wissenschaft sind, Stich halten den Anforderungen der strengen Wissenschaft, auch denen, die vom Standpunkte des philosophischen Denkens gestellt werden. Es müssen, um nur ein Beispiel zu geben, im naturwissenschaftlichen Unterrichte nicht nur die sichern Resultate der neuern Naturforschung, sondern auch die metaphysische Naturbetrachtung Berücksichtigung finden. Der Schüler muß den Sinnenschein als trügerisch erkennen, die

Digitized by Google

Widersprüche, in die er uns verwickelt, durchdenken und sich dadurch „zum Aufbau einer Gedankenwelt antreiben lassen, die der Erscheinungswelt zum Behuf des Eindringens in ihr inneres Wesen gegenübergestellt wird.“ (Ziller, a. a. O. S. 27 u. S. 285 f.) Auf diese Weise erfüllt der Unterricht zugleich eine weitere Anforderung der Pädagogik, die sie darum stellt, damit die Vielseitigkeit des Gesamtunterrichts nicht zur Zerstreuung werde, damit die Einheit des persönlichen Bewußtseins beim Schüler nicht unter der Mannigfaltigkeit des Wissens leide. Um diese Gefahr zu vermeiden und um dem einzelnen Wissen im Geiste des Schülers einen möglichst festen Halt zu geben muß alles Einzelne zu einem Ganzen, das der Schüler als ein von ihm Gewußtes, als sein Eigentum erkennt, verbunden werden. Es müssen, je mehr sich der Unterricht seinem Abschlusse nähert, die Beziehungen der einzelnen Wissenschaften zu einander und zu dem denkenden Geiste, es müssen endlich die Begriffe erkannt werden, welche die Grundlagen alles Wissens bilden, d. h. die Behandlung muß immer mehr von einem philosophischen Geiste durchdrungen und der Schüler an die Grenze der Philosophie als derjenigen Wissenschaft geführt werden, die als die Wissenschaft vom Wissen systematisch die Begriffe bearbeitet, welche Ausgangs- und Zielpunkte aller einzelnen Wissenschaften bilden. Die Philosophie ist so wenig ein Gegenstand des Schulunterrichts, wie systematische Vollständigkeit eine Aufgabe desselben sein kann. Es bleibt der selbständigen Weiterbildung des Zöglings überlassen, wie weit er dem erweckten Verlangen Befriedigung schaffen will; die Schule schließt als echte Erziehungsschule ihre Arbeit mit der Erregung des Sinnes für ein weiteres, tieferes Denken; sie entläßt ihren Zögling nicht mit dem Bewußtsein, als ob er das, was ihn die Schule lehrte, schon ergriffen hätte, sondern mit dem Streben, sein Wissen nicht nur zu erweitern, sondern vor allem auch zu vertiefen.

Zu diesem Ergebnisse unserer Überlegung führte uns die Betrachtung des Gymnasiums und der Realschulen*) als höherer Erziehungsschulen. Für das Gymnasium kommt noch ein weiterer Gesichtspunkt in Betracht. Es ist zugleich Vorbereitungsanstalt für die Universität. Seine auf diese übergehenden Schüler finden in der philosophischen Fakultät die reichste Gelegenheit, das in ihnen geweckte Streben nach Erweiterung und Vertiefung des in der Schule erworbenen Wissens zu bethätigen. Sie werden dies u. a. auch dadurch thun, daß sie der Wissenschaft, die sie bisher nur ahnen lernten, näher zu treten suchen. Als ihre Hauptaufgabe werden sie es ansehen, in einer bestimmten Wissenschaft ihren Lebensberuf zu suchen; aber sie wissen bereits, daß ein wissenschaftliches Studium ohne die Grundlage der Philosophie der Vollendung entbehrt. Auch darum also dürfen sie an den Hörsälen der Philosophen nicht vorübergehen; sie müssen im Gegenteil durch dieselben ihren Weg nehmen und in ihnen, auch wenn sie später in das Innere ihrer Fachwissenschaft tiefer eingedrungen sind, die höhere wissenschaftliche Weihe suchen, den wahrhaft wissenschaftlichen Geist fortwährend neu beleben. Wozu noch weitere Worte? Das Gymnasium soll nicht nur unterrichtend erziehen, sondern auch vorbereiten auf das wissenschaftliche Universitätsstudium; es kann dieser letztern Aufgabe nicht gerecht werden, ohne auch auf das Studium der Philosophie vorzubereiten.

Das Resultat der vorausgehenden Betrachtungen können wir kurz zusammenfassen. Gymnasium und Realschule haben durch ihren Unterricht auf der obersten Stufe mehr und mehr einen philosophischen Geist zu erregen; das Gymnasium hat insonderheit die Pflicht, seine Schüler auf das Universitätsstudium der Philosophie als Wissenschaft vorzubereiten.

Berücksichtigen wir zunächst nur das Gymnasium und fragen, auf welche Weise es die ihm bezüglich der philosophischen Bildung seiner Schüler zu stellende Aufgabe

*) Wir gebrauchen das Wort „Realschule“ hier und im folgenden in dem älteren Sinne, in welchem die Realschule nicht auch die Aufgabe hat, auf gewisse Universitätsstudien vorzubereiten. Insoweit ihr jetzt auch diese Aufgabe gestellt ist, gilt von ihr im wesentlichen das vom Gymnasium Gesagte. Es wird sich zeigen, ob die neuen „Realgymnasien“ mehr nach der Seite des Gymnasiums oder der Realschule in ihrem ursprünglichen Sinne sich entwickeln werden; dann werden wir nicht unterlassen, speciell auf sie einzugehen.

Digitized by Google

zu lösen habe. Ehe wir selbst eine Antwort auf diese Frage geben, stellen wir historisch zusammen, wie sie von Schulbehörden, von Schulmännern und von Philosophen aufgefaßt und beantwortet worden ist.

Der philosophische Unterricht in den gelehrten Schulen ist, wie Trendelenburg in den „Erläuterungen zu den Elementen der Aristotelischen Logik", Vorwort zur 1. Aufl. S. 1) sagt, so alt, wie sie selbst sind. Luther und Melanchthon forderten den Unterricht in der Dialektik. Jener verlangte in seinem „Unterrichte der Visitatoren an die Pfarrherren im Kurfürstenthum Sachsen" (Luthers Werke, herausgeg. von Pfizer, S. 593), daß man beim Unterrichte der Kinder vom „dritten Haufen", „so sie in der Grammatica genugsam geübet sind, dieselbe Stunde zu der Dialectica und Rhetorica gebrauchen" solle. Melanchthon schrieb Lehrbücher der Dialektik, von welchen Karl von Raumer (Gesch. der Päd. I, S. 201 f.) Näheres angiebt, und die, wie Trendelenburg (a. a. O. S. II) berichtet, sogar in katholische Schulen eindrangen. Als in den Anfang dieses Jahrhunderts erhielt sich die Logik auf vielen Plänen der Gymnasien. Neben ihr fand auch wohl die Geschichte und die Encyklopädie der Philosophie einen Platz. Männer wie Franz Budde, Joh. Matthias Gesner, Joh. Aug. Ernesti, Dan. Wyttenbach u. a. waren für den philosophischen Schulunterricht thätig; Bücher von ihnen wurden ihm zugrunde gelegt (vgl. die Artikel „Ernesti" und „Gesner" in der Encykl.).

In Preußen — und von diesem wollen wir im folgenden zuerst sprechen — förderten Friedrich der Große und sein Minister Zedlitz zu denen, welche den philosophischen Unterricht der Gymnasien förderten. Friedrich der Große forderte nach Wiese („Das höhere Schulwesen in Preußen" im 2. Jahrg. der Preuß. Jahrbücher, S. 113) wiederholt, daß die Jugend in den Gymnasien Logik lerne und im richtigen Denken geübt werde. Der Minister von Zedlitz hatte im Jahre 1774 die philosophische Propädeutik unter die Lehrgegenstände der Königl. Ritterakademie zu Liegnitz aufgenommen, und aus den Mitteilungen, welche Blau in dem Programme dieser Anstalt vom Jahre 1841 (S. 33 ff.) über den Gegenstand macht, entnehmen wir, daß sich der Minister sehr eingehend mit der Sache beschäftigte, ein großes Gewicht auf die Geschichte der Philosophie legte und Psychologie, sowie das jus naturae in dem philosophischen Unterrichte betrieben wissen wollte. Es wurden 4 Stunden wöchentlich auf das Fach gewendet und der Kursus auf 3 Semester ausgedehnt. — Im Joachimsthalschen Gymnasium waren noch bei der Abiturientenprüfung vom 20. Dez. 1799 unter den schriftlichen Arbeiten eine logische („Die Regeln der Definition und zwei Definitionen aus dem Seneca danach zu prüfen") und drei „philosophische Fragen" (Giesebrecht, „Der deutsche Aufsatz in Prima" in Mützells Zeitschr. 1856, Febr., S. 133). Vgl. Rethwisch, Der Staatsminister Freiherr von Zedlitz und Preußens höheres Schulwesen im Zeitalter Friedrichs des Großen (Berlin 1881), namentlich S. 58, S. 120 und S. 122.

Es ist gewiß richtig, daß das Schwinden des lange festgehaltenen Faches aus den Lektionsplänen der Gymnasien seinen Grund in der mächtigen Umgestaltung hatte, welche die Philosophie durch Kant erfuhr. Der alte Stoff erschien der neuern Auffassung nicht mehr zureichend; aber die schnell wechselnden Systeme nach Kant ließen keine Einigkeit über das Neue zustande kommen, was an die Stelle des Alten zu setzen wäre. Sehr gewichtige Stimmen, wie die Bernhardis (Encyklop. I, S. 583), sprachen für die Streichung des Lehrfaches. Süverns „Unterrichtsverfassung" von 1816 schloß Philosophie und Encyklopädie vom Lehrplane der Gymnasien aus. „Philosophie, Logik, Ästhetik, Rhetorik als besondere Fächer gehören," hieß es darin, „auch nicht für die Schule. Diese soll nur zum philosophischen Denken anleiten und zum Studium der Philosophie vorbereiten. Die richtige und strenge Behandlung der Wissenschaft wird das beste Mittel zur Erweckung eines philosophischen Geistes sein und sowohl die Denkkraft formell bilden, als auch den Sinn der Jugend für das

Digitized by Google

eigentliche Objekt der Philosophie wecken. Scharf und folgerecht denken lehrt und übt den Schüler die Methode. Die Reflexion auf die Gesetze des Denkens leiten, ist das Geschäft der Universität" (vgl. Wiese, a. a. O. S. 123).

Klagen über die mangelhafte Vorbildung der Studierenden für das Studium der Philosophie nötigten jedoch dazu, die Sache von neuem in Erwägung zu ziehen. Wenn Giesebrecht unter Verweisung auf Hegels Leben von Rosenkranz als denjenigen, der den Gegenstand 1821 zuerst zur Sprache brachte, Herbart bezeichnet, so scheint er an den Aufsatz „Über den Unterricht in der Philosophie auf Gymnasien" (Herbarts Werke, herausgeg. von Hartenstein, XI, S. 396 ff.) zu denken, der, an den Regierungs- und Schulrat Clemens in Gumbinnen gerichtet, im J. 1821 geschrieben wurde. Clemens hatte Herbart um seinen Rat gebeten, in welcher Art wohl am besten eine Vorbereitungslektion für das Studium der Philosophie in Prima anzuordnen wäre. Herbart erwidert, daß ihm von einigen älteren Männern mündliche Äußerungen derselben Art zugekommen seien, von solchen nämlich, die sich erinnerten, „daß es ehemals eine Zeit gab, in welcher man noch für nötig hielt, dafür zu sorgen, daß dem Universitätslehrer der Philosophie auf den Schulen einigermaßen vorgearbeitet werde". „Diejenigen hingegen," fährt er fort, „welche jetzt in den mittlern oder jüngern Lebensjahren stehen, scheinen dies entweder nicht für nötig, oder nicht für möglich, oder gar für gefährlich zu halten." — Schon in der Vorrede zur 1. Ausgabe des im J. 1816 erschienenen „Lehrbuchs zur Psychologie" (abgedruckt in der dritten, 1850 von Hartenstein herausgegebenen Auflage) finden sich ähnliche Klagen: „Ehemals konnte man in akademischen Vorlesungen mit einiger Sicherheit voraussetzen, die Zuhörer seien schon auf den Schulen mit empirischer Psychologie und Logik vorläufig bekannt gemacht; und bei den Fortschritten des philosophischen Denkens in neuerer Zeit, da die mündlichen Vorträge nicht leichter, sondern schwerer ausfallen müssen, sollte die Universität nicht eine schlechtere, sondern eine bessere Unterstützung durch die Gymnasien erhalten. Mathematik und Sprachen können vieles, aber nicht alles leisten, am wenigsten jetzt, da verschiedene wichtige Verbesserungen des Unterrichtsganges noch immer durch die Bedenklichkeiten der Schulmänner zurückgehalten werden. Jedes Studium läuft Gefahr, in Verfall zu geraten, dem die nötige Vorbereitung zur rechten Zeit im öffentlichen Unterrichte entzogen wird. Die Philosophie hat in diesen Zeiten mit vielen inneren Verwirrungen zu kämpfen. Wird man ihr aufhelfen, indem man ihr entzieht, was sie hatte? Glaubt man, es werde den Wissenschaften frommen, wenn die Philosophie in Verfall gerate?"

Jetzt nur Herbarts Klage. Von der Art und Weise zu sprechen, wie er dem Übel, welches er beklagte, abhelfen wollte, werden wir mehr innere Veranlassung weiter unten haben. Gewiß blieben die von ihm ausgesprochenen Besorgnisse nicht ohne Einwirkung auf die ganze Angelegenheit in Preußen. Das Unterrichtsministerium forderte im Herbste 1822 von Hegel ein Gutachten, wie ein zweckmäßiger philosophischer Unterricht auf Gymnasien anzuordnen sei (Giesebrecht, a. a. O. S. 133). In dem darauf unter dem 7. Febr. 1823 erstatteten Gutachten (Hegels Werke, XVII. Bd., S. 357 ff.) unterscheidet Hegel eine materielle, indirekte und eine formelle, direkte Vorbereitung auf das Studium der Philosophie. Jene findet er 1) in dem „Studium der Alten, insofern dadurch Gemüt und Vorstellung der Jugend in die großen geschichtlichen und Kunstanschauungen von Individuen und Völkern, deren Thaten und Schicksale, wie von ihren Tugenden, sittlichen Grundsätzen und Religiosität eingeführt werden" und insofern in den höhern Klassen „die formelle Sprachkenntnis mehr als Mittel angesehen, jener Stoff dagegen zur Hauptsache gemacht werde", und 2) in der Bekanntschaft mit dem „dogmatischen Inhalte unserer Religion, indem derselbe nicht nur die Wahrheit an und für sich, sondern sie auch dem spekulativen Denken so sehr entgegengehoben enthält, daß er sogleich selbst den Widerspruch gegen den Verstand und das Daniederschlagen des Räsonnements mit sich führt". Diese auf das spekulative Denken vorbildende Beziehung habe der

Digitized by Google

Religionsunterricht jedoch nur dann, wenn die kirchlich dogmatische Lehre nicht nur als eine historische Sache betrieben und die Hauptsache nicht auf deistische Allgemeinheiten, moralische Lehren oder gar nur auf subjektive Gefühle gestellt werde. — Das eigentliche Wesen der Philosophie, fährt Hegel nun fort, beruhe darin, daß jener Inhalt spekulative Form gewinne. Da aber der Vortrag der Philosophie noch vom Gymnasialunterrichte auszuschließen sei, bleibe dem Gymnasium das Mittelglied übrig, der Übergang von der Vorstellung und dem Glauben des gediegenen Stoffes zu dem philosophischen Denken. Und so findet er die formelle Vorbereitung zum Studium der Philosophie in der „Beschäftigung mit den allgemeinen Vorstellungen, und näher mit Gedankenformen, wie sie dem bloß räsonnierenden Denken und dem philosophischen gemeinschaftlich sind", so daß es also darauf ankäme, die „Bekanntschaft und Gewohnheit, mit förmlichen Gedanken umzugehen", schon auf dem Gymnasium zu gewinnen. — Von dem Kreise der Kenntnisse, auf welche sich der Unterricht in dieser Rücksicht zu beziehen habe, schließt Hegel die Geschichte der Philosophie ausdrücklich aus, indem sie, ohne die spekulative Idee vorauszusetzen, nur eine Erzählung zufälliger, mäßiger Meinungen sein könne und darum nur die Ansicht hervorrufen müsse, daß mit der Philosophie alles nur vergebliche Mühe gewesen sei. Dagegen nimmt er in den Kreis jener Kenntnisse auf: 1) die sogenannte empirische Psychologie, die namentlich als eine Einleitung in die Logik zu behandeln sei; 2) als Hauptgegenstand die Anfangsgründe der Logik (die Lehre von dem Begriffe, dem Urteile und Schlusse und deren Arten, dann von der Definition, der Einteilung, dem Beweise und der wissenschaftlichen Methode, Bekanntschaft mit den Kantischen Kategorieen, Erwähnung der Antinomien); 3) aus der ehemaligen Wolfschen Philosophie die Beweise vom Dasein Gottes; 4) aus der Moral richtige und bestimmte Begriffe von der Natur des Willens und der Freiheit, des Rechts und der Pflicht. — In Beziehung auf die dem philosophischen Unterrichte zu widmende Zeit schlägt Hegel vor, für ihn entweder ein Jahr lang, oder besser drei bis vier Semester hindurch wöchentlich 2 Stunden anzusetzen und in diesen bei nur einem Jahre nach einer psychologischen Einleitung Logik zu treiben, bei längerer Zeit aber die leichtere Logik vorauszuschicken und ausführlichere Notizen von der Natur des Geistes, seinen Thätigkeiten und Zuständen folgen zu lassen. Den unter 3) und 4) genannten Stoff scheint er im Religionsunterrichte behandelt haben zu wollen. Zeit soll durch Verringerung der für den sogenannten" Unterricht im Deutschen bestimmten Stunden gewonnen werden. (Vgl. Mager, „Die phil. Propädeutik auf Gymnasien" in der Revue, 1. B., S. 209 ff.)

Die Sammlung der Hegelschen Werke enthält noch einen zweiten Aufsatz, der sich auf unsern Gegenstand bezieht: „Aus einem Briefe vom 23. Oktober 1812 an Niethammer" (Werke, XVII, S. 333). Die Ansichten, die dort über den in der philosophischen Propädeutik zu behandelnden Stoff ausgesprochen werden, liegen der von Rosenkranz herausgegebenen „philosophischen Propädeutik" (Hegels Werke, XVIII. Band) zugrunde und sind von Hegel bei seinem Unterrichte am Gymnasium zu Nürnberg befolgt worden. Nach ihnen ist der Unterricht auf drei Jahre auszudehnen, so daß dem ersten Jahre Rechts-, Pflichten- und Religionslehre, dem zweiten Phänomenologie des Geistes und Logik und dem dritten Begriffslehre und philosophische Encyklopädie zufällt. — Ausführlicher als in dem Gutachten spricht sich Hegel in diesem Aufsatze über die Methode des philosophischen Gymnasialunterrichts aus. Das philosophische Studium soll wesentlich auf den Gesichtspunkt gerichtet werden, daß dadurch etwas gelernt, die Unwissenheit verjagt, der leere Kopf mit Gedanken und Gehalt erfüllt und die natürliche Eigentümlichkeit des Denkens, d. h. die Zufälligkeit, Willkür, Besonderheit des Meinens vertrieben werde. Der philosophische Inhalt habe in seiner Methode drei Formen: die abstrakte, dialektische und spekulative. Spekulativ denken zu lernen, sei als das Ziel anzusehen; die Vorbereitung dazu sei das abstrakte und dann das dialektische Denken, ferner die Erwerbung von Vorstellungen spekulativen

Digitized by Google

Inhalts. Da der Gymnasialunterricht wesentlich vorbereitend sei, so werde er vornehmlich auf diese Seiten des Philosophierens hinzuarbeiten haben. Die Nichtübereinstimmung der in dem Schreiben an Niethammer und der in dem Gutachten niedergelegten Ansichten kommt für uns nicht sehr in Betracht. Sie erklärt sich genügend daraus, daß Hegel in der Zeit von 1812 bis 1823 seine Erfahrungen in Beziehung auf die Reife der Gymnasialjugend für philosophische Studien vervollständigt hatte (Rosenkranz, Vorrede zur Propädeutik, S. XIV). Auch enthält der für Niethammer bestimmte Aufsatz gewissermaßen nur eine Kritik der in dem von Niethammer für die bayerischen Gymnasien ausgearbeiteten „Allgemeinen Normativ" von 1808 enthaltenen bezüglichen Bestimmungen. (Vgl. Encykl. I, S. 445.) — Nicht übergehen dürfen wir aber, daß Hegel die Frage, ob die Gymnasien einer besondern ph. Pr. bedürften, im J. 1812 keineswegs unbedingt bejahte. Er schrieb darüber in der Einleitung des Briefes an Niethammer: „Eine Schlußbemerkung fehlt übrigens noch, weil ich darüber noch uneins mit mir selbst bin, — nämlich, daß vielleicht aller philosophische Unterricht auf Gymnasien überflüssig scheinen könnte, daß das Studium der Alten das der Gymnasialjugend angemessenste und seiner Substanz nach die wahrhafte Einleitung in die Philosophie sei." Für die ph. Pr. spricht ihm nach dem weiter unten Gesagten „die ganz gelehrt werdende und zur Wortweisheit tendierende Philologie", — „die Wort-, kritische und metrische Gelehrsamkeit", die an der Tagesordnung sei und bei der die Philosophie ziemlich leer ausgehe. Ob Hegel im J. 1823 sich unbedingt für die ph. Pr. entschieden hatte, läßt sich aus dem „Gutachten" nicht mit Bestimmtheit entnehmen, da die ihm vorgelegte Frage keine Veranlassung bot, sich darüber zu äußern, sondern vielmehr die Notwendigkeit des vorbereitenden philosophischen Unterrichts voraussetzte.

Welch großes Gewicht das Ministerium Altenstein auf Hegels Gutachten legte, geht aus dem Reskripte vom 14. April 1825 (Rönne, Das Unterrichtswesen des preußischen Staates, II, S. 205 ff.) hervor. In dasselbe sind die von Hegel ausgesprochenen Ansichten fast wörtlich übergegangen. Angeordnet wurden durch dieses Reskript die philosophischen Vorbereitungsstudien für solche Gymnasien, an denen sich gerade ein für diesen Unterricht fähiger und einsichtsvoller Lehrer finde. In diesen sollten die beiden obersten Klassen wöchentlich höchstens zwei Stunden auf die ph. Pr. verwenden, die Schüler jedoch „für jetzt nur in den Elementen der Logik und der sogenannten empirischen Psychologie" unterrichtet werden. Nach Wieses Mitteilung (a. a. O. S. 129 Anm.) begnügte man sich meist mit einer wöchentlichen Stunde. — Im Reglement für die Prüfung der zu den Universitäten abgehenden Schüler vom 4. Juni 1834 finden wir die ph. Pr. unter die Gegenstände der mündlichen Prüfung aufgenommen und den Examinatoren die Aufgabe gestellt, zu ermitteln, „ob die Examinanden es in den Anfangsgründen der sogenannten empirischen Psychologie und der gewöhnlichen Logik, namentlich in den Lehren von dem Begriff, dem Urteile und dem Schlusse, von der Definition, Einteilung und dem Beweise zu einem klaren und deutlichen Bewußtsein gebracht haben (Rönne, II, S. 270). Wie schon in dieser Bestimmung die Verpflichtung zur Aufnahme der Pr. in den Lehrplan ausgesprochen lag, so erschien sie auch ganz bedingungslos als ein integrierender Teil des Lehrplans in der „allgemeinen Übersicht der für die Gymnasien angeordneten Lehrgegenstände und der jedem Lehrgegenstande in jeder Klasse zu widmenden wöchentlichen Stundenzahl" (Rönne II, S. 156), welche dem durch die Lorinserschen Beschuldigungen hervorgerufenen Ministerialreskripte vom 24. Okt. 1837 beigegeben war. Jedoch finden wir sie dort im Gegensatze zu den 1825 erlassenen Bestimmungen auf Prima (mit zwei wöch. Stunden) beschränkt. Ein zwei Jahre späteres Ministerialreskript (vom 25. Nov. 1839, Rönne, II, S. 207) klagt darüber, daß die Notwendigkeit eines propädeutischen Unterrichts in der Philosophie auf Gymnasien und das Verhältnis dieses Unterrichts zum ganzen Gymnasialunterrichte noch immer verkannt werde, und empfiehlt dem gegenüber den in Brzoskas Centralbibliothek (Jahrg. 1839, Juniheft, S. 7—23) erschienenen Aufsatz Deinhardts

Digitized by Google

„Über die Berechtigung der ph. Pr. im Gymnasialunterrichte" zur Beachtung. Auch abgesehen von dieser Empfehlung, ist es dieser Aufsatz wert, eingehender besprochen zu werden.

Deinhardt sagt: „Alle Einwürfe gegen die ph. Pr. lassen sich auf folgende Alternative reducieren. Entweder, sagt man, ist die ph. Pr. das, was ihr Name andeutet, eine Vorbereitung und Einleitung zu der eigentlichen Philosophie, und dann ist sie überflüssig, da der ganze Gymnasialunterricht nichts Anderes ist, als eine reichhaltige und allseitige ph. Pr., oder sie ist schon reine Philosophie, und dann übersteigt sie den Horizont des Gymnasiums. In der That muß beides zugegeben werden." Man erwartet auf Grund des in den letzten Worten liegenden Zugeständnisses den weitern Nachweis, daß die Berechtigung der ph. Pr. als eines besonderen Unterrichtsfaches zu bestreiten sei, und eine Erörterung der Frage, wie die übrigen Unterrichtsfächer zu betreiben seien, um in Wahrheit in ihrer Gesamtheit eine ph. Pr. zu werden. Deinhardt aber folgert aus der Richtigkeit jenes Einwurfs die Notwendigkeit, „den Inhalt und die Methode dieser Disciplin und ihren ganzen Standpunkt im Gymnasialunterricht und ihr Verhältnis zu den übrigen Objekten festzustellen". Wenn er sodann zu dem Ergebnisse kommt, „daß die ph. Pr. ein zweckmäßiger, ja notwendiger Abschluß des gesamten Gymnasialunterrichts und ein Vermittlungsglied des letztern mit dem Universitätsstudium ist und daher, wie die andern Unterrichtszweige, und zwar den wichtigsten und wesentlichsten gleich gehegt und gepflegt werden muß": so scheint er uns damit die Richtigkeit jenes Einwurfs nicht bewiesen, sondern widerlegt zu haben, indem er eben zeigt, daß eine ph. Pr. im eigentlichen und wahren Sinne nicht überflüssig ist, wenn sie nur nicht als ein den übrigen Unterrichtsfächern koordiniertes, sondern als ein sie alle in ihrer Gesamtheit abschließendes, zur Einheit zusammenfassendes Unterrichtsfach betrieben wird. Gehen wir jedoch darüber hinweg und folgen wir Deinhardt zur Beantwortung der Frage, welches der Gegenstand der ph. Pr. sei, „da er doch nicht eigentliche Philosophie und doch auch etwas Anderes, als was das Gymnasium sonst bietet, sein soll". Er entscheidet sich mit dem oben erwähnten Abiturientenprüfungsreglement für „empirische Psychologie" und „gewöhnliche Logik" und meint, es komme nur darauf an, sich darüber klar zu werden, was das Empirische in der Psychologie und das Gewöhnliche in der Logik sei, da davon der Unterschied des philosophischen Unterrichts auf Gymnasien und auf Universitäten abhänge. Was nun zunächst die empirische Psychologie betreffe, so suche sie aus der Erfahrung ein klares und deutliches Bewußtsein von der Thätigkeit des Geistes abzuleiten. Aber dieser allgemeine Begriff bekomme für den Gymnasialunterricht eine schärfere und bestimmtere Fassung und Bedeutung. „Ist der Schüler," heißt es S. 13 zusammenfassend, „in die erste Klasse vorgerückt, so sind ihm alle Thätigkeiten der menschlichen Seele, alle Stufen und Momente, in welche sich ihr einfaches, sich auf sich selbst beziehendes und sich selbst nur immer zum Gegenstande habendes Wesen unterscheidet und bestimmt, aus der Erfahrung vollkommen bekannt; aber während er sie in dem anderweitigen Unterrichte vermischt mit anderem Stoffe kennen gelernt hat, so betrachtet er sie in der empirischen Psychologie frei für sich, hebt sie für sich aus dem Stoffe hervor und bringt sie für sich zum deutlichen Bewußtsein." Daraus soll nun folgen, daß die empirische Psychologie einerseits dem Schüler von früher schon ganz bekannte und geläufige Gegenstände bearbeite, anderseits ihn zu einer neuen, innerlicheren geistigen Operation nötige; daß sie sich einerseits auf den gesamten Schulunterricht stütze, anderseits aber den Übergang zum reinen Denken oder zur Philosophie bilde, ohne selbst Philosophie zu sein. — Wir schieben hier nur die eine Frage ein, ob man von demjenigen, dem Gelegenheit gegeben worden ist, nach verschiedenen Richtungen geistige Thätigkeit zu entwickeln, schon sagen kann, daß er diese geistigen Thätigkeiten aus Erfahrung kennen gelernt habe, oder ob solche Erfahrung nicht eine Beobachtung der geistigen Thätigkeiten als solcher voraussetze, für welche die empirische Psychologie erst befähigen soll.

Digitized by Google

In ganz ähnlicher Weise wird der gewöhnlichen Logik, wie sie der ph. Pr. angehöre, ihre Stellung zu dem anderweitigen Unterrichte und zur philosophischen Logik angewiesen. Der Primaner habe es in der empirischen Logik mit Geistesprozessen zu thun, in denen sein Inneres unzählig oft gearbeitet habe und noch arbeite; aber diese werden aus dem Stoffe, in welchem sie dem Schüler sonst erschienen seien, herausgehoben u. s. w. Empirische Psychologie und gewöhnliche Logik schließen sich lebendig aneinander und bilden zusammen ein Ganzes; jene führe von selbst zum Denken, dessen Prozeß und Gesetze der Gegenstand der Logik seien. Es wird dann weiter der Unterschied, der zwischen der psychologischen und der logischen Betrachtung des Denkens obwalten soll, besprochen *). Indes hat dies mehr ein philosophisches als ein pädagogisches Interesse, um welches letztere es uns an dieser Stelle zu thun ist. Aus allem Gesagten wird endlich gefolgert, daß die ph. Pr., aus jenen beiden Bestandteilen bestehend und in Deinhardts Sinne behandelt, als ein organisches Produkt und lebendiges Resultat des gesamten Gymnasialunterrichts anzusehen sei und in Bezug auf diesen dieselbe Stellung einnehme, wie der deutsche Unterricht einer einzelnen Klasse zu den übrigen Unterrichtsmitteln, weshalb auch der philosophische Unterricht am besten dem Lehrer des Deutschen und der Religion zu übertragen sei. — In wöchentlich zwei Stunden soll in Prima in dem ersten Jahre die empirische Psychologie, in dem zweiten die „empirische" Logik behandelt werden. Was die erstere anlangt, so wird das Hauptgewicht nicht auf die Anordnung, sondern auf klare Begriffe von den einzelnen Thätigkeiten und ihrem Verhältnisse zu einander gelegt. Als ein vorzügliches Mittel hierzu wird die Rücksicht auf den Sprachgebrauch empfohlen und in dieser Beziehung auf Karl Hoffmeisters „Romeo oder über Erziehung und Gemeingeist" verwiesen. Die Besprechung einiger Beispiele bildet unseres Erachtens einen für die Praxis besonders wichtigen Teil des Aufsatzes. — Auch für die Logik wird als die Hauptsache nicht systematische Anordnung gefordert, sondern die Herausfindung der Denkgesetze aus den sonstigen Unterrichtsgegenständen. In der Lehre vom Begriffe soll daher auf die Arten von Begriffen, die das Gymnasium dem Schüler beigebracht hat, besonders auf die in der Grammatik vorgeführten Kategorieen Rücksicht genommen werden. Die Lehre vom Urteile soll sich auf die vom Satze stützen, die Lehre vom Schlusse an dem mathematischen Beweise zum Bewußtsein gebracht werden.

Gewissermaßen eine Ergänzung der Deinhardtschen Abhandlung ist ein mit gleicher Überschrift versehener Aufsatz von Niese (Päd. Revue, IV, S. 17—30). Nach ihm soll sich an Psychologie und Logik noch eine propädeutische Metaphysik anschließen. Der Verf. versteht darunter eine auf die vorhergehenden Sätze der Logik und Psychologie gegründete Unterweisung über Gott, Mensch und Welt und die damit zusammenhängenden Hauptbegriffe von Endlichkeit und Unendlichkeit, Freiheit und Notwendigkeit, Natur und Geist, Leib und Seele, Raum und Zeit ꝛc. Im Gegensatze zu der spekulativen Metaphysik, die ihren Inhalt aus dem Begriffe entwickele, soll ihn die propädeutische aus dem Umkreise ihrer Erfahrung entnehmen und ihn sodann einer unter logischen Gesetzen stehenden Betrachtung unterwerfen. — Trotz der philosophischen Irrtümer, deren wir von unserm Standpunkte den Verf. dieses Aufsatzes zeihen müssen, können wir doch einen richtigen Grundgedanken in seinem Verlangen nicht verkennen. Über diesen haben wir weiter unten noch zu sprechen.

Gegen Deinhardt und gegen die Berechtigung der ph. Pr. auf Gymnasien überhaupt sprach sich in einem ebenfalls mit der Deinhardtschen Überschrift versehenen Aufsatze (Brzoskas Centralbibl. 1839, Septemberheft S. 41 ff.) F. E. Beneke und in einer Abhandlung „Über die ph. Pr. auf Gymnasien" (Revue V, S. 374 ff.) Biedermann aus. Beneke hatte in der Brzoskaschen Zeitschrift schon vor

*) „Die Erforschung der Naturgesetze des Denkens ist eine Aufgabe der Psychologie, die Feststellung seiner Normalgesetze aber eine Aufgabe der Logik." Drobisch, Logik, 3. Aufl., S. 3.

Digitized by Google

Deinhardt in zwei von letzterem citierten Aufsätzen über die verschiedenen Bildungsmomente und über die Zwecke des Sprachunterrichts (Jahrg. 1839, Januarheft S. 10 ff. und Februarheft S. 1 ff.) die Zweckmäßigkeit jedes philosophischen Unterrichts auf Gymnasien bestritten, auch in seiner „Erziehungs- und Unterrichtslehre" (Bd. II, S. 442 ff.) sich in gleichem Sinne geäußert. Er leugnet zuvörderst, daß der Gymnasialunterricht eines solchen „Abschlusses" bedürfe, wie ihn Deinhardt durch Logik und Psychologie geben wolle. Das Gymnasium solle im Gegenteil nur Andeutungen und Hinweisungen auf die spätere wissenschaftliche Aufklärung geben, auf diese Art Bedürfnisse, Triebe erzeugen und die Schüler zu kräftigem Aufstreben über das Gegebene hinaus spannen. Für diesen Zweck findet nun aber Beneke die „gewöhnliche Logik" und die „gewöhnliche Psychologie" wegen ihrer dogmatischen Abgeschlossenheit und wegen der ihr eigenen äußerlichen Auffassung durchaus ungeeignet. Wenn er sich auf die von ihm als Universitätslehrer gemachte Erfahrung beruft, daß durch den propädeutischen Unterricht bei den jungen Leuten eher Widerwille und Unlust, als Lust und lebendiger Trieb erzeugt werde, das philosophische Studium weiter zu verfolgen: so muß an die entgegengesetzten Ansichten Hegels, Herbarts und Trendelenburgs und daran erinnert werden, daß, als unsere großen Denker ihre Schulbildung empfingen, die Logik wenigstens in den Lehrplänen der Gymnasien nicht fehlte. — Trotz der Beschränktheit der gewöhnlichen Logik und der gewöhnlichen Psychologie, fährt Beneke fort, könne das Gymnasium bei seinen heterogenen Unterrichtsfächern von dem Wenigen doch nur wenig bieten; man solle aber nichts eher treiben, als bis man es ordentlich treiben könne; ein ungenügendes Vorkosten schade der Empfänglichkeit; die rechte Reife für die Philosophie sei erst im letzten Jahre des akademischen Studiums vorauszusetzen. — Zu diesen didaktischen Gründen gegen die ph. Pr. der Gymnasien gesellt Beneke noch einen durch den, wie er sagt, wissenschaftlichen Charakter der Philosophie bedingten Grund, den er aus seiner eigenen Stellung zur Philosophie ableitet, der gemäß er die „alte" Psychologie als eine falsche ansieht. Die „neue" (d. h. Benekesche) Psychologie setze Selbstbeobachtung und Reflexion in einem so hohen Maße voraus, daß sie Gymnasiasten nicht oder doch nicht recht gelehrt werden könne, und das Falsche wolle man doch wohl nicht auf der Schule lehren, um dann auf der Universität erst das Richtige an seine Stelle treten zu lassen.

Deinhardt empfiehlt für den Unterricht in der Logik die Elementa logices Aristotelicae (Ed. IV. Berolini, 1852) von Trendelenburg. Da dieses Buch nebst den dazu gehörigen „Erläuterungen" (2. Aufl. Berlin, 1861) in die Geschichte des philosophischen Unterrichts der preußischen Gymnasien innig verwebt ist, dürfen wir an dieser Stelle Anlaß nehmen, desselben und der von seinem Verfasser vertretenen Ansichten, wie er sie in den Vorreden der vorgenannten beiden Bücher und in einem besondern in der Zeitschrift für das Gymnasialwesen (1852, Oktoberheft S. 784 ff.) abgedruckten Aufsatze ausgesprochen hat, eingehender zu gedenken. Daß das Gymnasium die Pflicht habe, wie zu andern akademischen Studien, so noch viel mehr zu dem schwierigen der Philosophie vorzubereiten, erkennt Trendelenburg unbedingt an. Vielleicht, sagt er, würden die Gymnasien dafür eines besonderen Unterrichts nicht bedürfen, wenn namentlich die Grammatik, die Mathematik und die Religion für diesen Zweck gehörig benutzt würden. Da dies aber zu selten geschehe, so sei weise vorgesehen, daß in den Schulen die Anfangsgründe der Philosophie gleichsam als προπαίδευμα gelehrt würden. Daß einem solchen Unterrichte aber die Menge der Unterrichtsgegenstände, die Verschiedenheit und der Wechsel der philosophischen Systeme und der Mangel geeigneter Bücher entgegenständen, verkennt er nicht, macht jedoch diesem Bedenken gegenüber geltend, daß die Philosophie gerade der Mannigfaltigkeit eine Einheit gebe; daß in ihr nicht nur etwas Neues angefangen, sondern das Alte vollendet und tiefer erkannt werde; daß die Schule nur das, was feststehe und den Schwankungen der Meinungen nicht unterworfen sei, zu lehren habe. Die Logik des Aristoteles sei nicht veraltet; die

Digitized by Google

Behandlung ihrer Elemente schließe sich noch dazu an das Gebiet des Gymnasiums aufs engste an, und darum sei der Versuch gemacht worden, in den Elementen der Aristotelischen Logik ein für den philosophischen Unterricht der Gymnasien geeignetes Buch zu bieten. Die Einrichtung des Buches dürfen wir bei der großen Verbreitung, die es gefunden, als bekannt voraussetzen. Was die Benutzung desselben betrifft, so will Trendelenburg nicht, daß der Text des Aristoteles zuerst philologisch erklärt und dann philosophisch erläutert werde, da auf solche Weise der Schüler weniger dazu angeregt werde, die logischen Verhältnisse selbst zu finden. Der Lehrer soll vielmehr umgekehrt, unabhängig von Aristoteles, „zunächst aus der Sache und in einer freien Behandlung die Bestimmungen entwickeln, welche die Paragraphen enthalten, und dann erst hinterher und gleichsam zur Bestätigung und Zusammenfassung diese Aphorismen lesen". Man hat es getadelt, daß bei der Benutzung der Trendelenburgschen Elementa zu der Schwierigkeit der Sache noch die der Sprache komme. Dem gegenüber macht der Verf. geltend, daß die Logik und ihre termini griechischen Ursprungs seien; daß die Notwendigkeit, die übrigens nicht bedeutenden sprachlichen Schwierigkeiten zu überwinden, dazu dienen würde, den Inhalt um so fester einzuprägen; daß endlich auf diesem Wege in einer den Gymnasien erwünschten Weise das Studium der Logik in Verbindung mit dem der griechischen Litteratur gebracht werde. Auf den Wunsch, daß die Behandlung statt einer lateinischen eine deutsche hätte sein sollen, erinnert er daran, daß „von Rudolf Agricola und Melanchthon bis Gesner und Wyttenbach auf den Schulen lateinische Kompendien gebraucht worden seien" und daß sein Buch nur in dieser Gestalt zum Gebrauche in Oxford gelangt sei. — Gegen die Psychologie als Teil der philosophischen Propädeutik spricht sich Trendelenburg entschieden aus. Sie sei zu schwierig, um auf Gymnasien gründlich betrieben werden zu können, es wiederholten sich in ihr alle Schwierigkeiten der Metaphysik; die Vorstellung einer empirischen Psychologie im Gegensatze zu einer philosophischen sei zu unbestimmt und kaum mehr so durchführbar wie zur Zeit des Wolffschen Systems; die Behandlung einzelner Begriffe, wie die des Begriffes „Seele" in Deinhardts Schrift („Der Begriff der Seele mit Rücksicht auf Aristoteles". Bromberg, 1840. 4.) sei noch keine Psychologie. Noch mehr ist er gegen die Geschichte der Philosophie, obwohl er zugesteht, daß einzelne Motive aus der Geschichte der Philosophie zum Antrieb philosophischer Betrachtungen benutzt werden könnten. So beschränkt Trendelenburg die philos. Propäd. auf die Logik, und für diese hält er ein Semester in der Oberprima mit drei wöchentlichen Stunden für ausreichend.

Trotzdem, daß die Wichtigkeit der philos. Propäd. durch Ministerialreskripte und dadurch hervorgerufene Verfügungen der Provinzialschulkollegien nachdrücklich betont worden war und in der pädagogischen Litteratur ihre Vertreter*) fand, und obwohl auch in Lehrbüchern**) und Monographieen der Lehrstoff methodisch bearbeitet wurde, konnte das vielfach unbeqeme Fach doch in einer großen Zahl der Gymnasien keinen rechten Boden gewinnen. Inwieweit die philosophische Bildung der Direktoren und Lehrer dabei von Einfluß auf die Praxis war, können wir hier dahingestellt sein lassen. Jedenfalls konnte es keine Verwunderung erregen, daß im J. 1849 bei den Verhandlungen der nach Berlin berufenen Lehrerkonferenz in Übereinstimmung mit der Vorlage des Ministeriums die philos. Propäd. als besondere Lektion von dem Lehrplane des Obergymnasiums ausgeschlossen wurde. Jedoch gab der Kommissarius des Ministers die Erklärung ab, daß man durch die Weglassung nicht dem Inhalte in den Weg

*) Verwiesen werde hier noch auf Alex. Kapp, Die Gymnasialpädagogik im Grundrisse (Arnsberg, 1841). Er spricht sich S. 33 ff., S. 74 f. und S. 100 ff. im Sinne Hegels und Deinhardts aus.

**) Die „Phil. Propäd. für Gymnasien und höhere Bildungsanstalten" von Franz Biese (Berlin, 1845) wollen wir zwar nennen, aber nicht ohne Verweisung auf die Recension von Bonitz in der Neuen jenaischen Litteraturzeitung, 5. Jahrg. (1846), S. 261 ff.

Digitized by Google

treten, wohl aber besondere Stunden dafür beseitigen wolle. (Verhandlungen über die Reorganisation der höhern Schulen. Berlin, d. 16. April — 14. Mai 1849, S. 161 ff.) Die Kommission, deren Referent Mützell*) war, verlangte (jedoch, ohne damit durchzudringen) für Prima und Sekunda die Vermehrung der deutschen Stunden von 3 auf 4 und motivierte dies Verlangen u. a. durch Hinweisung auf die dem deutschen Unterrichte zufallenden Erörterungen und praktischen Übungen, welche an die Stelle der sog. philos. Propäd. treten müßten. In der Plenarsitzung sprachen — freilich vergebens — für die wenigstens zu gestattende Beibehaltung der philos. Propäd. als eines besondern Faches namentlich Kiesel und Stieve. Der Antrag, Religion in Sekunda und Prima mit philos. Propäd. abwechseln zu lassen und dann in Sekunda Rechts- und Sittenlehre, in Prima Psychologie und Logik zu treiben, fand keine hinreichende Unterstützung.

Die Verhandlungen der Lehrerkonferenz vom J. 1849 hatten bekanntlich keinen unmittelbaren praktischen Erfolg. Eine den Normalplan der Gymnasien in mehrfacher Beziehung modifizierende Ministerialverfügung erschien erst im Anfange des Jahres 1856. Ehe wir zu ihr und ihrem Einflusse auf die philos. Propäd. übergehen, haben wir jedoch noch einiger gewichtigen Stimmen zu gedenken, die sich in der Zwischenzeit über unsern Gegenstand vernehmen ließen.

Im J. 1850 besprach L. Wiese in der Zeitschrift f. d. GW. (Märzheft, S. 211 ff.) „die philos. Propäd. in dem neuen österreichischen Schulplane". Er bezeichnete in dem betreffenden Aufsatze die philos. Propäd. als unentbehrlich, möge man die Gymnasialbildung als eine relativ abgeschlossene oder als Vorbereitung zur Universität ansehen. Er erkennt in dem, was ihr wesentlich und eigentümlich sei, das geeignetste Mittel den Gymnasialdisciplinen Einheit und Abschluß zu geben, den Schüler bei der Vielheit der historisch aufzunehmenden Kenntnisse an geistige Selbständigkeit und an Methode zu gewöhnen, dem formalen Princip der Geistesbildung zu dienen und zugleich die beste Hodegetik für das akademische Studium abzugeben. Die sog. Einleitung des österreichischen Entwurfs (über welche wir später werden zu sprechen haben) hält er als einen abgesonderten Bestandteil der Propäd. neben der formalen Logik und den wesentlichsten Lehren der empirischen Psychologie für unentbehrlich; tüchtige Lehrer, meint er, würden in diesen beiden den Hauptinhalt der „Einleitung" zusammenzufassen imstande sein. Den anstößigen Namen könne man hingeben, ohne sich die Sache nehmen zu lassen; namentlich wo in Prima für das Deutsche 4 Stunden gewährt würden, könne der wesentlichste Inhalt der philos. Propäd. dort zur Sprache und zur Übung gebracht werden. Des großen Gewichts, das gerade auf die Übungen in der formalen Logik zu legen sei, der Notwendigkeit, diese Übungen zu einer disciplina mentis zu machen, anstatt in akademischer Weise Philosophie vorzutragen und dadurch den rechten Sinn für philosophische Studien, den unter Voraussetzung eines schulmäßig geübten Denkvermögens erst die Universität zu befriedigen vermöge, zu ertöten, gedenkt Wiese noch besonders in einem andern Zusammenhange und an einem andern Orte (in dem in Gelzers protest. Monatsblättern, November 1853, S. 291 ff. enthaltenen Aufsatze: „Ein Blick in das Schulwesen der Gegenwart").

Ferner haben wir hier eine Programmabhandlung von Liedtke hervorzuheben: „Ein Beitrag zur Beurteilung der philosophischen Propädeutik auf Gymnasien" (Progr. des kath. Gymnasiums zu Gleiwitz vom J. 1850). Sie enthält vieles und interessantes

*) Mützell sagt in seinen „Pädagogischen Skizzen, die Reform der deutschen höhern Schulen betreffend" (Zeitschr. f. d. Gymnasialw. 1850, Novemberheft S. 868): „Die deutschen Stunden können zunächst nur dazu dienen, um die verschiedenen Strahlen in einen Brennpunkt zu sammeln, die entwickelte Denkkraft und Darstellungsfähigkeit zu kontrolliren und theoretisch und praktisch weiter zu fördern. Insofern sind sie eine Vorbereitung auf die akademischen Studien und werden auf ihrem Höhepunkte propädeutischer Elemente aus dem Gebiete der Philosophie nicht entbehren können."

Digitized by Google

Material für die Geschichte unseres Unterrichtsfaches. Wir finden darin einen Ausspruch Lessings: „Alle philosophischen Vorübungen überspringen und bei dem anfangen, was die Spekulation kühnes und wunderbares hat, heißt den geraden Weg zur Schwärmerei nehmen." Das philos. System gehört auch nach Lietki auf die Universität, die philosophische „Vorkenntnislehre" aber auf die Schule, „weil sie schon als solche eine scholastische Behandlung, ein sorgfältiges, mühevolles Einüben, eine innige Verbindung zwischen Lehrer und Schüler nötig macht". Mit Recht wird als eine Aufgabe der philos. Propäd. die Erregung des Verlangens nach der Philosophie hervorgehoben und an das „ignoti nulla cupido" erinnert. Auch dem müssen wir beistimmen, daß die philos. Propäd. unterstützt werden müsse durch die Lektüre von Schriften eines Garve, Herder, Kant, Schleiermacher, W. von Humboldt, Schiller u. a. Endlich findet sich auch hier wieder die Hinweisung auf die nicht zerstreuende, sondern einigende Wirkung des philosophischen Unterrichts, indem er es vorzugsweise mit Berichtigung und Begründung der wissenschaftlichen Erkenntnis zu thun habe.

In gleichem Maße wie die beiden Vorgenannten erkennt Landsermann in seinem Aufsatze: „Zur Revision des Lehrplans höherer Schulen und der Abiturientenprüfungsreglements" (Zeitschr. f. d. GW. 1855, Oktoberheft S. 765 f.) die Bedeutung der philos. Propäd. an; aber im Hinblicke auf die Seltenheit der rechten Lehrer für diesen Gegenstand und auf die Schwierigkeit, ihn mit der gründlichen philosophischen Bildung und zugleich mit der didaktischen Virtuosität, die gerade ein einleitender, vorbereitender Unterricht darin erfordert, zu behandeln, kommt er zu dem Resultate, „denjenigen Anstalten, welche geeignete Lehrer für den Gegenstand besitzen, seine Betreibung zu gestatten, nach Umständen auch die Teilnahme daran auf eine Auswahl der begabteren und strebenderen Schüler zu beschränken, dagegen in Anstalten, wo die Bedingungen für das Gedeihen dieses Unterrichts nicht vorhanden sind, ihn von dem Lehrplane auszuschließen".

Für unentbehrlich hält einen vorbereitenden philosophischen Unterricht Eichhoff (in dem Aufsatze: „Über den propädeutischen Unterricht in der Philosophie auf Gymnasien" in der Zeitschr. f. d. GW. 1853, S. 433 ff.). Er will ihn aber in die engste Verbindung mit dem Hauptunterrichte des Gymnasiums gebracht haben. Hauptsächlich wegen dieser Verbindung mit dem altklassischen Unterrichte verlangt er den Wegfall der Psychologie, wenigstens als einer zusammenhängenden Disciplin. Was von dem somatischen Teile der Anthropologie auf das Gymnasium gehöre, weist er der Naturbeschreibung zu; was vom psychischen Teile derselben erforderlich sei, soll an den Religionsunterricht angeknüpft werden. Statt der Psychologie nimmt er eine Übersicht über die Geschichte der alten Philosophie in den Kreis des Unterrichts auf, da ohne sie ein Verständnis des Cicero und Plato nicht erreichbar sei. Diese Übersicht und die formale Logik will er nun dadurch mit dem klassischen Unterrichte in eine naturgemäße und fruchtbare Verbindung gebracht haben, „daß in Prima fort und fort ein geeigneter griechischer oder lateinischer philosophischer Schriftsteller (namentlich Plato oder Cicero) gelesen und an diese Lektüre, wo es erforderlich und zulässig ist, Erörterungen aus der Logik und der Geschichte der alten Philosophie angeknüpft und diese später in einigen Repetitionsstunden im Zusammenhange zusammengefaßt werden". Die Vorzüge dieser anknüpfenden vor einer abgesonderten Behandlung der Propäd. findet er darin, daß auf diese Weise das Bedürfnis logischer Abstraktionen, Formen und Gesetze geweckt und ihre Notwendigkeit zum Bewußtsein gebracht, also ein viel lebendigeres Interesse an dem Gegenstande als durch einen systematischen Vortrag der Logik erzeugt werde; daß ferner auf diese Art dem Schüler die Begriffe des Seins, des Werdens, der Form und des Stoffs, der Bewegung und Veränderung, ebenso die Grundbegriffe der Ethik in ihrer zuerst mehr sinnlichen und allmählich sich läuternden Auffassung bekannt werden; sodann darin, daß bei einer solchen Behandlung die logischen Gesetze, die zur Sprache kommen, auf das Maß des wirklichen Bedürfnisses zurückgeführt

Digitized by Google

werden, und endlich darin, daß die Logik bei dieser Methode viel mehr, als bei einem zusammenhängenden Vortrage zu einer wirklichen geistigen Gymnastik werde. — Die Art und Weise, wie Eichhoff platonische Schriften für den philosophisch-propädeutischen Zweck benutzt wissen will und wirklich benutzt, hat er wenigstens teilweis in dem Programme des Gymnasiums zu Duisburg vom J. 1854 durch die Abhandlung veranschaulicht: „Logica trium dialogorum Platonicorum explicatio". — Auch Kiesel hatte im J. 1851 eine Abhandlung de primis artis logicae praeceptis Platone duce tradendis dem Programme des Gymnasiums zu Düsseldorf beigefügt, der er gewissermaßen Fortsetzungen in den Programmen derselben Anstalt vom J. 1857 und vom J. 1863 folgen ließ; jedoch handelt es sich bei ihm nicht um eine logische Behandlung platonischer Dialoge, sondern vielmehr darum, zu Trendelenburgs Elementen der Aristotelischen Logik Beispiele aus Platos Schriften zu sammeln.

Wie schon oben angedeutet wurde, enthielt die Ministerialverfügung vom 7. Jan. 1856 über den Normalplan der preußischen Gymnasien (Stiehls Centralblatt, Jahrg. 1859, S. 162 f.) auch Bestimmungen, welche die philos. Propäd. betrafen. Danach soll sie, wie es bei einer großen Zahl der Gymnasien bereits geschehen, nicht als ein besonderes Unterrichtsfach angesetzt, sondern ihr wesentlicher Inhalt, namentlich die Grundlehren der Logik, mit dem deutschen oder in besonderen Fällen auch wohl mit dem philologischen oder mathematischen Unterrichte verbunden werden. Das Reglement für die Gymnasialabiturientenprüfungen vom 12. Januar desselben Jahres (Stiehls Centralblatt, 1859, S. 228) ordnete darauf ausdrücklich an, daß eine mündliche Prüfung in der philos. Propäd. nur bei fremden Maturitätsaspiranten stattfinden sollte. Infolge dieser Verfügung mag man die philos. Propäd., wie dies der Provinzialschulrat der Provinz Pommern in der pommerschen Direktorenkonferenz 1861 nach dem darüber in Langbeins Archiv (Jahrg. 1862, S. 209) enthaltenen Berichte aussprach, an manchen Gymnasien ganz haben fallen lassen, so daß Klagen laut wurden, die Kandidaten seien bei den Prüfungen über die einfachsten logischen Begriffe nicht immer im klaren und die Studenten verständen die gewöhnlichsten termini nicht. Das Ministerium scheint sich infolge dieser Klagen zu Anfragen veranlaßt gesehen zu haben, welche nicht nur die pommersche, sondern 1860 auch die westfälische Direktorenkonferenz (vgl. Neue Jahrb. f. Philol. u. Päd. Bd. 84, S. 488 ff.) beschäftigten. Auch die am 1. Juni 1862 zu Oschersleben tagende Lehrerversammlung (vgl. die eben genannte Zeitschr. Bd. 86, S. 376 ff.) behandelte das Thema. Von ihr wurde u. a. auf Krahners Anregung die Frage in Erwägung gezogen, ob es zweckmäßig sei, eine analysierende deutsche Prosalektüre in den obersten Klassen der Gymnasien einzurichten und ob nicht Prosaschriften Schillers zu diesem Zwecke besonders geeignet seien. Man erkannte darin eine philos. Propäd. in concreto und empfahl zu gleichem Zwecke auch die Lektüre Lessingischer Schriften. Obwohl der Anknüpfung logischer und psychologischer Erörterungen an eine solche Lektüre ausdrücklich gedacht wurde, übersah man doch auch eine an diese Lektüre sich anlehnende ästhetische Propädeutik nicht und faßte daher den Begriff der philos. Propäd. in einem weitern Sinne, als es sonst gewöhnlich geschehen war. Dies giebt uns Veranlassung, eines Aufsatzes von W. Hollenberg über die „Ethik als Gegenstand der philos. Propäd." (Zeitschr. für das Gymnasialwesen, 1862, S. 560 ff.) zu gedenken. Der Verf. geht davon aus, daß das Bedürfnis des Geistes, der sich in dem letzten Abschnitte des Schullebens auf sich selbst besinnen solle, nicht zuerst auf die Logik führe; daß von dem Anfange mit der Psychologie vor allem die Schwierigkeit ihrer Behandlung abhalte; daß aber in dem Gemüte des heranwachsenden lebhaften jungen Mannes ein vorwiegendes Interesse für das, was gut oder schändlich, was lieblich oder widerwärtig sei, mit einem Worte für Werturteile, für das Gebiet der praktischen Philosophie lebendig sei, und folgert daraus die Angemessenheit eines propädeutischen Unterrichts in der Ethik als erster Stufe des philosophischen Vorbereitungskursus.

Digitized by Google

Als ein Resultat der oben erwähnten Anfrage des Ministeriums, die sich nicht bloß auf die philos. Prepäd., sondern auf den gesamten deutschen Unterricht, mit welchem jene ja durch den Erlaß vom 7. Jan. 1856 zunächst in Verbindung gebracht worden war, bezogen hatte, dürfen wir vielleicht das Ministerialreskript vom 13. Dez. 1862 über den deutschen Unterricht auf Gymnasien betrachten. (Vgl. Stiehls Centralblatt, 1863, S. 21 f.) Darin findet sich namentlich folgende Stelle: „Ein systematischer Unterricht in der Philosophie geht über die Bestimmung des Gymnasiums hinaus, während eine soviel wie möglich auf heuristischem Wege vermittelte psychologische Belehrung über die Vermögen der menschlichen Seele und ihre auf das Denken und Erkennen gerichtete Thätigkeit, propädeutische Übungen zur Entwicklung des Denkvermögens, Einführung in die Methode des wissenschaftlichen Erkennens und vornehmlich die Anregung des philosophischen Interesses zu den wichtigsten Aufgaben der obersten Gymnasialklassen gehören. Der gesamte wissenschaftliche Unterricht in denselben, besonders ein rationeller Sprachunterricht und alle mathematische Wissenschaft, enthält zwar an sich auch eine philosophische Propädeutik, und die eigenen Produktionen der Schüler geben immer aufs neue Gelegenheit, auf die Notwendigkeit logischer Konsequenz der Gedanken und der dadurch bedingten Ordnung der Darstellung aufmerksam zu machen; aber es ist unerläßlich, daß die den Objekten immanenten und alle Wissenschaften verbindenden logischen Gesetze auch für sich selbst den Schülern verständlich und geläufig werden." Weiter wird auf die Notwendigkeit logischer Übung nachdrücklich hingewiesen. Die für die philos. Propäd. erforderliche Zeit an der geeignetsten Stelle innerhalb der normalmäßigen Stundenzahl auszumitteln und den betr. Unterricht eventuell auch um einer mehr zusammenhängenden Behandlung willen auf einen Teil des Schuljahres, etwa auf das Wintersemester, zu beschränken, dies wird den Direktoren überlassen. Wiederholt empfohlen werden die Elementa logices Aristotelicae von Trendelenburg. Die Provinzialschulräte sollen dem Gegenstande ihre besondere Aufmerksamkeit zuwenden, und in den Abiturientenzeugnissen soll dem Urteile über das im Deutschen Erreichte noch eine Bemerkung darüber hinzugefügt werden, ob der Abiturient mit den Elementen der Psychologie und der Logik sicher bekannt sei. Einer Kritik unterwirft diese Anordnungen C. Hirzel in seinen „Vorlesungen über Gymnasialpädagogik" (Tübingen, 1876) S. 86 ff. Gegenstand der Verhandlungen war die philosophische Propädeutik in verschiedenen preußischen Direktorenversammlungen, wie z. B. in der Provinz Preußen im Jahre 1871, in der Rheinprovinz im Jahre 1881, ohne daß jedoch dabei ein wesentlich neuer Standpunkt gewonnen worden wäre. Ausführlicher spricht sich Schrader in seiner Erziehungs- und Unterrichtslehre für Gymnasien und Realschulen aus (S. 497, 4. Aufl., vgl. S. 194). In den „revidierten Lehrplänen", welche der preußische Unterrichtsminister unter dem 31. März 1882 veröffentlicht hat, findet die philosophische Propädeutik neue Erwähnung in den Erläuterungen zu dem Lehrplane für den deutschen Unterricht der Gymnasien. Dort heißt es: „Die philosophische Propädeutik ist nicht als besonderer obligatorischer Gegenstand im Lehrplane bezeichnet. Es wird dabei nicht verkannt, daß es von hohem Wert ist, die Gymnasialschüler von der Notwendigkeit des philosophischen Studiums für jedes Fachstudium zu überzeugen; ferner daß es den Bildungsgang der obersten Klasse nicht überschreitet, insbesondere Hauptpunkte der Logik und der empirischen Psychologie zu diesem Zwecke zu verwenden; endlich daß die philosophische Propädeutik aus anderen Lehrgegenständen der Schule zwar Unterstützung findet, aber durch sie nicht ersetzt wird. Aber die Befähigung zu einem das Nachdenken der Schüler weckenden, nicht sie verwirrenden oder überspannenden oder ermüdenden philosophischen Unterricht ist verhältnismäßig so selten, daß sich nicht verlangen oder erreichen läßt, sie in jedem Lehrerkollegium eines Gymnasiums vertreten zu finden. Daher wird die Aufnahme dieses Lehrgegenstandes der Erwägung des einzelnen Direktors mit den dazu geneigten und durch ihre Studien vorbereiteten Lehrern zu überlassen sein, wobei dem Königlichen Provinzial-Schulkollegium sein

Digitized by Google

ordnungsmäßiger Einfluß durch die ihm obliegende Prüfung und Genehmigung des Lehrplanes gesichert ist. Erwähnt wird der Gegenstand an dieser Stelle, weil am häufigsten und natürlichsten der Lehrer des Deutschen in der obersten Klasse diesen Gegenstand übernehmen wird; im Interesse sowohl des deutschen als des philosophisch-propädeutischen Unterrichts ist wünschenswert, daß Lehrer des Deutschen die Befähigung für den letzteren Unterricht erwerben. Jedoch ist die Aufnahme der philosophischen Propädeutik in den Lehrplan des Gymnasiums selbstverständlich nicht dadurch bedingt, daß die Befähigung zu diesem Unterrichte gerade bei dem Lehrer des Deutschen in Prima sich finde."

Mit dieser Verfügung ist gegenwärtig die preußische Schulgesetzgebung, soweit sie sich auf unsern Gegenstand bezieht, geschlossen. Wenn wir jetzt zu der Auffassung übergehen, welche in Österreich für die Behandlung der ph. Pr. maßgebend geworden ist, so werden wir durch den Anteil, den Bonitz an der Organisation der dortigen Gymnasien hatte, auf eine Beziehung zu Herbart, als dessen Anhänger Bonitz gilt, hingewiesen. Wir besitzen von Herbart keinen unsern Gegenstand ausführlicher oder wenigstens in abgerundeter Form behandelnden Aufsatz. Der oben erwähnte, für den Schulrat Clemens bestimmte, welcher der zweiten Ausgabe des „Lehrbuchs zur Einleitung in die Philosophie" als Anhang beigegeben war, bietet nur einzelne Vorschläge. Für einen besonderen philosophischen Unterricht verlangt Herbart ein Vierteljahr lang 4 Stunden wöchentlich Logik auf Sekunda und ein Halbjahr lang ebenso viele Stunden Psychologie, außerdem noch 20 Stunden zu einer Übersicht über die Geschichte der Philosophie. Die neue, noch in der Gärung begriffene Philosophie will er vom Gymnasium ferngehalten wissen; die Parteilichkeit der Lehrer für diese oder jene Seite soll den Schüler nicht ergreifen. Für die Psychologie verweist er den Lehrer auf Locke und wo möglich auf Sextus Empiricus. Für die Logik fordert er namentlich auch die Herbeischaffung einer großen Mannigfaltigkeit von richtigen Beispielen, besonders zu den Definitionen und Divisionen, auch zu den Figuren der Schlüsse, die er für diesen Zweck so wenig wie Hegel geringachtet. Neben diesem besondern Unterrichte soll nach Herbart die Lektüre des Cicero und des Plato Gelegenheit schaffen, daraus „die Ethik zu schöpfen". Rückblicke auf die Logik sollen allenthalben gelegentlich geschehen, praktische Übungen darin ihre Stelle bei den deutschen Ausarbeitungen finden. Dies sind etwa die positiven Vorschläge, die Herbart macht. Wichtiger als sie ist seine Auffassung der Aufgabe, welche die ph. Pr. zu lösen hat. Er hat sich nirgends darüber direkt und im Zusammenhange ausgesprochen; wir müssen aus gelegentlichen Äußerungen schließen. „Der Jüngling soll denken; aber er soll wissen, sein Denken sei nur ein Versuch, dem noch gar viele Umwandlungen bevorstehen." Der Inhalt des Lockeschen Werkes soll nicht etwa in einem Auszuge dogmatisch mitgeteilt werden; der Lehrer soll „sich die Stellen auszeichnen, wo Locke sich vorzüglich anstrengt und seinen (in der That engen) Gesichtskreis zu erweitern sucht". Aus der Geschichte der Philosophie soll der Schüler historisch lernen, „daß Männer vom höchsten Geiste durch Untersuchungen und Behauptungen berühmt geworden sind, wenn ihm weder Locke noch Cicero, weder die Logik noch die Mathematik und die Philologie den Schlüssel dazu darbieten". Sie soll dem Anfänger die natürlichsten Stufen zeigen, auf denen sein Nachdenken sich erheben könne. Nehmen wir zu solchen Äußerungen noch das Fragment, welches in den Werken (XI, S. 402) unter der Überschrift „Vorbereitung zur Philosophie auf der obersten Klasse eines Gymnasiums" abgedruckt ist, so wird uns deutlich, daß Herbart die Aufgabe der ph. Pr. nicht allein durch einen Unterricht in der Logik und empirischen Psychologie zu lösen meinte, sondern auch durch eine eigentliche Einleitung in die Philosophie das Bedürfnis nach ihr erweckt haben wollte. Und diese Einleitung und ihr Verhältnis zur ph. Pr. überhaupt ist es namentlich, derentwegen wir uns mit den Ansichten, welche H. Bonitz im J. 1846 in seiner oben erwähnten Recension der ph. Pr. von Biese niedergelegt hat, näher bekannt machen müssen. Unter dem Bedürfnisse nach Philosophie versteht Bonitz „die bestimmte und

Digitized by Google

klare Einsicht, daß neben und über allen andern Wissenschaften, zu welchen das Gymnasium den Grund legt, eine andere Wissenschaft notwendig ist, wenn jene überhaupt Halt und sichern Bestand haben sollen". Um eine solche Notwendigkeit zu ahnen, soll der Schüler den scheinbar so sichern Boden der Erfahrung als einen von Zweifeln untergrabenen; die höchsten Begriffe, welche alle Wissenschaften der Natur und des Geistes beherrschen, als durch die größten Schwierigkeiten und schneidendsten Widersprüche verdunkelt; das sittliche Urteil mit seinem unabweisbaren Anspruche auf unbedingte Gültigkeit als widersprechend den gleiches beanspruchenden ihm entgegengesetzten Ansichten in der Gegenwart wie in der historischen Entwicklung der Völker, als in den Streit zwischen Freiheit und Notwendigkeit verwickelt erkennen. Auf diese Weise soll es ihm klar werden, welches die Aufgabe der Philosophie sei, aber so, daß dadurch ebensogut der Eingang gewonnen werde zu einem Systeme, welchem der innere Widerspruch Kriterium der Wahrheit sei, wie für ein entgegengesetztes, welches ihm zu entkommen sich bemühe, oder für jede andere Richtung philosophischer Forschung. Durch eine solche Einleitung in die Philosophie und Darlegung ihrer Aufgabe werde auch die Lösung der zweiten Aufgabe der ph. Pr., zu einem gründlichen Studium der Philosophie zu befähigen, wesentlich befördert werden. Obwohl auch der Unterricht in jedem Lehrgegenstande des Gymnasiums, wenn er das Ziel des Wissens richtig vor Augen habe, hierzu mitwirke, empfehle sich doch gerade mit Rücksicht auf diese zweite Aufgabe der Propädeutik der Unterricht in der formalen Logik, da ihre Grundzüge für ein reiferes Alter zu leicht und einfach seien, da sie mit vielen Schuldisciplinen in so naher Berührung stehe und da es für das Universitätsstudium der Logik, bei welchem ihre Stellung zur Psychologie und Metaphysik, ihr formaler oder realer Charakter in den Vordergrund treten müßten, von Wichtigkeit sei, das allgemein Anerkannte voraussetzen zu dürfen. Für die Aufnahme der Psychologie und der Geschichte der Philosophie in den Unterrichtskreis des Gymnasiums spricht sich dagegen Bonitz in jener Recension nicht aus. Empirische Psychologie, sagt er, sei weder Philosophie noch Propädeutik, sondern Naturbeschreibung, und philosophische Psychologie sei der schwerste Teil der gesamten Philosophie, in welchem sich alle Fäden derselben durchkreuzten. Mit einer zusammenhängenden Geschichte der Philosophie will Bonitz jedoch keineswegs das Verfahren ausschließen, nach dem „manche von den Schwierigkeiten, welche die Notwendigkeit der Philosophie erweisen und ihre Aufgabe näher bezeichnen, an den Gedanken derjenigen Philosophen entwickelt werden, bei welchen sie in besonderer Kraft und Reinheit als Antrieb ihres Philosophierens hervorgetreten sind, aber dies ohne alles gelehrte Nebenwerk, ohne allen Anspruch auf historischen Zusammenhang oder auf Darstellung eines Systems als solchen". Was die der ph. Pr. zu widmende Zeit anlangt, so fordert Bonitz für jedes der beiden Wintersemester in Prima 2 wöchentliche Stunden, so daß in dem einen Winter die Logik, in dem andern die „Einleitung" absolviert werde.

Der österreichische Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen vom Jahre 1849 (vgl. den Art. „Österreich"), zu dem wir nun übergehen können, bestimmt für die im Lehrplane mit 2 wöchentlichen Stunden während des letzten Schuljahres bedachte ph. Pr. als Pensum die formale Logik und Psychologie. Der Unterricht soll jeden Schein vermeiden, als ersetze er das wirkliche Studium der Philosophie, und sich namentlich mit den Gebieten begnügen, die außerhalb des Streites der Systeme gelegen sind. Mit den übrigen Lehrgegenständen soll er in einen unterstützenden Zusammenhang treten. „Ergänzung der Erfahrungskenntnisse von der Außenwelt durch erfahrungsmäßige Auffassung des Seelenlebens, zusammenhängende Kenntnis der allgemeinsten Gedankenformen als Abschluß des bisherigen und als Vorbereitung des bevorstehenden wissenschaftlichen Unterrichts" soll das von diesem Unterrichte zu erstrebende Ziel sein. Als wünschenswert aber soll sich anschließen eine Einleitung in die Philosophie, welche „Aufgabe und Notwendigkeit der Philosophie als der alle andern Wissenschaften ergänzenden und abschließenden Wissenschaft" zu entwickeln habe.

Digitized by Google

Zu diesem Zwecke wird gestattet, die wöchentliche Stundenzahl da, wo der Lehrer ein passendes Lehrbuch vorschlägt, um eine Stunde zu vermehren. Die Schwierigkeiten in der Behandlung dieses Gegenstandes werden als der Grund bezeichnet, daß nicht sofort allgemein auf ihm bestanden werde. — Der Ministerialerlaß vom 16. Dez. 1854 verhieß dem propädeutischen Unterrichte eine „größere Ausführlichkeit“ und dem Lehrzweige selbst die Erhebung zum Gegenstande der Maturitätsprüfung. Der Erlaß vom 10. Sept. 1855 dehnte den Unterricht in der ph. Pr. auf die zwei obersten Klassen (d. h. auf die beiden einjährigen Kurse der 7. und 8. Klasse) aus, und der Erlaß vom 5. Febr. 1856 bestimmte, daß die formale Logik in der 7., die empirische Psychologie in der 8. Klasse gelehrt werden sollte (vgl. Österreich I, 448, u. II, 459 u. 461). Die günstigeren Umstände, deren sich das Unterrichtsfach infolge dieser Anordnungen zu erfreuen hat, gestatten eine durchgehendere Aufnahme der „Einleitung“ in das Lehrpensum. Daher hat auch Rob. Zimmermann in der zweiten Auflage seiner zunächst für die österreichischen Gymnasien bearbeiteten „Philosophischen Propädeutik“ (2. Aufl. Wien, 1860) der Logik und der empirischen Psychologie eine „Einleitung“ hinzugefügt. (Vgl. zu dem Vorstehenden die Vorrede Zimmermanns.)

Was die Stellung unseres Unterrichtsfaches in den Gymnasien anderer Länder anlangt, so verweisen wir auf die betr. Artikel der Encyklopädie, z. B. über Baden (I, S. 384, II, 387), Bayern (I, S. 1084, II, 1092), Frankreich (II, S. 592 und 601), Italien (III, S. 746). Nachtragen wollen wir folgende historische Mitteilungen.

Die Bestimmung des badischen Lehrplans vom 2. Okt. 1869 über den Unterricht in der philosophischen Propädeutik lautet folgendermaßen: „Dieser Unterricht begreift unter sich die empirische Psychologie und die formale Logik. Mit jener kann eine Einleitung über das Wesen und die Aufgabe der Philosophie, mit dieser sollen praktische Übungen verbunden werden. Letztere bestehen teils in rhetorischen Aufgaben (wie Definitionen, Dispositionen, Argumentationen), teils in der Analyse von Schriftstücken. In letzterer Beziehung finden sie vorzugsweise in den mit dem philosophischen Unterricht in enger Verbindung stehenden deutschen Lektionen ihre Stelle. Am Schlusse des ganzen Unterrichts ist eine kurz gefaßte Übersicht der Wissenschaften und der Methodologie des akademischen Studiums (Hodegetik), zu geben. Die Psychologie bildet den ersten, die Logik den zweiten Kursus der philosophischen Propädeutik. Wo es immer angeht, soll der Unterricht in der Philosophie, zumal in der Logik, dem Lehrer des Deutschen übertragen werden.“

Das Regulativ für die Gelehrtenschulen im Königreich Sachsen vom 27. Dez. 1846 nannte in § 36 die Propädeutik der Philosophie als Unterrichtsgegenstand und bestimmte in § 41 für sie in der obersten der 6 anderthalbjährigen Klassen wöchentlich 1 Stunde. Nach § 54 hatte sie sich auf eine möglichst kurz zu fassende Erörterung der wichtigsten Grundbegriffe der Logik in einem halbjährigen Kursus und auf diejenigen Primaner, welche mit Ablauf des Halbjahres die Universität beziehen, zu beschränken. Durch die Ministerialverordnung vom 29. Okt. 1847 wurde gestattet, daß für die ph. Pr. auch ein einjähriger Kursus in den Lehrplan aufgenommen und dieser Unterricht nicht bloß den Abiturienten, sondern zugleich der ganzen Klasse ertheilt werde. Er sollte lediglich in einem Vortrage der Logik bestehen, der sich etwa an Trendelenburgs Elemente anschließen könne und nicht bloß doktrinär sein dürfe, sondern mit praktischen Übungen verbunden werden müsse. Hinzugesetzt wurde aber: „Will jedoch ein Lehrer von Zeit zu Zeit in einem der für den Aufenthalt in Prima festgesetzten drei Semester zur Abwechslung und nach Beendigung des für die Logik bestimmten einjährigen Kursus einen geschichtlichen Grundriß der griechischen Philosophie geben oder einige Grundbegriffe der Psychologie erörtern, so mag ihm auch solches freigestellt sein.“ Die Verordnung bezog sich zunächst auf die Landesschule zu Meißen und war jedenfalls eine Antwort auf einen durch den Oberlehrer Graf daselbst veranlaßten Antrag. Zu vergleichen ist daher dessen Programmabhandlung vom J. 1847:

Digitized by Google

„Die philosophische Propädeutik im Gymnasialunterricht". Der Verf. verlangt in erster Linie Logik und Psychologie und in zweiter eine kurze Geschichte der alten Philosophie bis zu Cicero herab und eine gedrängte Übersicht des Kantischen Systems. Dabei hält er es für „wichtiger, das formale Interesse zu spannen, welches an der Operation des philosophischen Denkens selbst Freude findet, als das materiale, welches nach Resultaten lüstern macht".

In Bayern war die ph. Pr. aus den dortigen Gymnasien seit dem Erlaß der Schulordnung vom 13. März 1830 verschwunden. Auch die „revidierte Schulordnung" vom 24. Febr. 1854 nahm sie nicht wieder auf. Dieser letztern sind keine Motive beigefügt. In dem Kommissionsberichte zu der Schulordnung von 1830 findet sich aber S. 4 folgende Stelle: „Das für diese Klassen ausdrücklich vorgeschriebene Lesen philosophischer Werke des Altertums bietet Gelegenheit genug dar, die Aufgaben der Philosophie zu berühren, zur Kenntnis ihrer Geschichte den Grund zu legen und die Logik praktisch zu lehren. Angemessener, als einen philosophischen Vortrag, erachteten wir dem jugendlichen Alter die Theorie der redenden Künste, sowohl ihrer minderen wissenschaftlichen Strenge, als der Verbindung wegen, in welche sie mit den Sprachstudien gesetzt werden kann." (Vgl. den Aufsatz „Über die revidierte Ordnung der lateinischen Schulen und der Gymnasien im Königreiche Bayern" in der Zeitschr. für die österr. Gymnasien, 1854, Heft V.) — Nicht übergehen dürfen wir die Ansicht eines hervorragenden bayerischen Schulmannes. C. Fr. von Nägelsbach verweigert in seiner von Autenrieth herausgegebenen „Gymnasialpädagogik" (3. Aufl. Erlangen, 1879, S. 9) der Philosophie jede Stelle im Gymnasium, da sie ein Wissen vom Wissen sei und das Erkennen selbst zum Gegenstande der Erkenntnis mache und da dies dem jugendlichen Geiste, der ans Denken und Wissen sich erst gewöhnen müsse, nicht „sofort" als Objekt vorgelegt werden könne.

In den ehemals hannöverschen Gymnasien war, abgesehen von dem Gymnasium zu Meppen (Encykl. III, S. 370, II, 237), die ph. Pr. kein besonderes Unterrichtsfach. Ihr Inhalt kam zu seinem Rechte in andern Fächern. Dafür spricht sich auch Hoffmann zu Lüneburg in der Vorrede zu seinem „Abriß der Logik" (Clausthal, 1859) aus. Er will die Logik und die Grundzüge der Ästhetik in der obersten Klasse an den Unterricht im Deutschen angeknüpft haben und findet in beiden Teilen der Philosophie den Vorzug, „daß sie dem Geiste des Schülers gerade die Gesetze zur Klarheit bringen, die im ganzen Gymnasialunterricht ununterbrochen, aber nur halb bewußt, zur Anwendung kommen". Ebenso überzeugt von der Notwendigkeit der ph. Pr. im Gymnasium wie Hoffmann ist Lattmann in Göttingen („Über die Frage der Konzentration in den allgemeinen Schulen, namentlich im Gymnasium", Göttingen, 1860. S. 223 f.). Er hält die Philosophie für ein so wesentliches Stück der alten Bildung, daß sie in den philosophischen Schriften Ciceros und Platos, welche gelesen werden können, nicht genügend vertreten sei. Soll aber Logik nach Hoffmanns Abriß in den deutschen Stunden gelehrt werden, so wird es allerdings wohl zu dem kommen, was Dietsch in seiner Recension des lattmannschen Buches (N. Jahrb. für Philol. u. Päd., 86. Bd., S. 30) voraussieht, daß die ph. Pr. nicht eigentlich ein integrierender Teil des deutschen Unterrichts ist, sondern daß dieser von Zeit zu Zeit auf einige Wochen unterbrochen wird, um in den für ihn festgesetzten Stunden die philosophischen Pensa zu behandeln. — Übrigens schien in Hannover der propäd. Unterricht in der Philosophie seitens der Schulbehörde mehr geduldet als gefordert zu werden, da der Chef des hannöverschen Gymnasialwesens, Kohlrausch, in dem Aufsatze „Auch zur Revision des Lehrplans der höhern Schulen und des Abiturientenprüfungsreglements" (Zeitschr. f. d. GW. 1856, S. 215) für seine Ausschließung vom Gymnasium stimmte: „Wir haben schon so viele von den akademischen Disciplinen in das Gymnasium aufgenommen; überlassen wir lieber die Philosophie ganz der Universität, damit sie doch außer den Fachwissenschaften ein eigenes Feld freier Geistesthätigkeit für sich zur Bearbeitung behalte."

Digitized by Google

Im Königreiche Württemberg besteht keine allgemeine auf die ph. Pr. bezügliche Norm. Nach den Programmen wird empirische Psychologie und Logik durchgenommen. Die „Instruktion für die Lehrerkonvente zur Beurteilung dessen, was zur Reife für die Universität erfordert wird" v. J. 1855 (Päd. Revue, 44. Bd., S. 27 f.) nennt in § 2 die ph. Pr. noch als Gymnasialfach, und die „Instruktion zur Vornahme der Maturitätsprüfung für die hierzu bestellte Kommission" von demselben Jahre (Päd. Revue, 44. Bd., S. 28 f.) ordnet eine schriftliche Prüfung in der Logik an. Mit Beziehung auf den „Entwurf einer neuen Schulordnung für die gelehrten Schulen Württembergs" vom J. 1848 erwähnt Roth (Päd. Revue, 22. Bd., S. 263) die große Übereinstimmung, mit welcher die Entfernung des philosophischen Unterrichts aus dem Lehrplane gewünscht werde. Er selbst erklärt sich mit diesem Wunsche insofern einverstanden, als er bekennen müsse, mit eigenen wiederholten Versuchen in Behandlung der Philosophie und Logik nie viel ausgerichtet zu haben. Dagegen aber hält er eine anderweitige Vorbereitung zum philosophischen Studium für nötig und schlägt in dieser Beziehung vor, im letzten Gymnasialjahre das 5., 6. und 7. Buch der Nikomacheischen Ethik mit den Schülern so zu behandeln, daß zwar der Text wie ein anderer griechischer von denselben vollständig mündlich übersetzt, aber nur der Inhalt ausführlich besprochen und zu kurzen psychologischen Betrachtungen und logischen Übungen verwandt werde. — Für die Beibehaltung der Psychologie und namentlich der Logik sprach sich in dem Programme des Gymnasiums zu Stuttgart vom J. 1852 Pfizer aus („Die ph. Pr. auf den Gymnasien, nebst einigen logischen Aphorismen"). Er ist der Ansicht, daß der Vortrag der Logik, die er in die engste Verbindung mit der Psychologie gesetzt haben will, angemessen, lebendig, genetisch behandelt, wenn er die Selbstthätigkeit der Schüler in Anspruch zu nehmen wisse, das Denken, die Fassungs-, Unterscheidungs- und Urteilskraft und auch die Sprachgewandtheit übe und dem Schüler den Wert und die Unentbehrlichkeit eines positiven Wissens zum Bewußtsein bringe, dessen Mangel durch die Beweglichkeit und Energie des Denkens nie völlig ersetzt werde. Als den rechten Ort für den Unterricht in der Logik bezeichnet er das Gymnasium, nicht die Universität, weil die Logik, wenn sie als etwas Lebendiges erscheinen solle, die dialogische Erörterung verlange. Entschieden aber tritt er der Verbindung des logischen Unterrichts mit andern Fächern entgegen, weil die Kombination mehrerer Zwecke zerstreue und verwirre. Denkbar erscheint ihm ein solches Verfahren etwa nur dann, wenn ein Lehrer mehrere Jahre hindurch dieselben Schüler in vielen Fächern weiterführe und sie nach einem reiflich erwogenen Plane allmählich mit dem ganzen Gebiete der Logik bekannt mache.

Die „Ordnung der beiden Landesgymnasien" des Herzogthums Sachsen-Meiningen-Hildburghausen vom J. 1836 erklärt den Vortrag der Logik und empirischen Psychologie „zum genügenden Abschluß der Schulbildung und zur gründlichen Vorbereitung auf die akademischen Studien" für unentbehrlich. Die Logik soll dem Schüler als Lehre von den Gesetzen des verständigen Denkens am Ende des Kursus einen freien Blick in die Theorie der bei Erlernung der Sprachen, der Größenlehre und anderer Lehrobjekte gewährten Verstandesübung eröffnen und ihm die einfachen Principien, nach denen er bisher thätig gewesen, in klarer Übersichtlichkeit vorlegen. Dadurch erst werde er befähigt, aus der Schule zu scheiden und sich in einem höhern Lehrkreise dem Studium der Wissenschaft zu widmen. Die wahre Wissenschaft erwerbe sich nur im Studium der Philosophie, und sei auch diese selbst in der Schule nicht lehrbar, so liege es doch „einem für das Studium der Wissenschaft vorbereitenden Institute ob, den Schüler vor seinem Abgange mit der Aufgabe, die ihm weiterhin gestellt ist, bekannt zu machen; anzudeuten, was er vermittelst der Philosophie zu erstreben habe, und ein sehnliches Verlangen nach dem Studium derselben in ihm anzuregen". Dazu vermöge der Vortrag der Logik nicht zu wirken, indem sie dem Schüler mehr darlege, was er habe, als was ihm fehle, und ihm wohl die Fähigkeit gebe,

Digitized by Google

einen philosophischen Unterricht zu empfangen, aber darum noch nicht das Verlangen einflöße, diese Fähigkeit zu gebrauchen. Dies zu leisten soll nun ein zweckmäßiger Vortrag der empirischen Seelenlehre imstande sein. „Indem der Lehrer," heißt es, „von der äußeren Erscheinung des Menschen und dessen ersten sinnlichen Funktionen ausgeht, anfangs nur den geistigen Keim, der auch in diesen Funktionen schlummert, nachweist, dann an der Hand empirischer Beobachtung diesen Keim vor den Augen der Schüler zur Entfaltung bringt und endlich den innern Menschen in seinem entwickelten Organismus so erscheinen läßt, daß die Seele sich nicht als eine Einigung von Fähigkeiten, sondern von Thätigkeiten darstellt, die mit einer gewissen Notwendigkeit sich in der Hervorbringung irgend eines geistigen Produkts zu erkennen geben, gelangt er endlich, indem er das Wesen der denkenden Vernunft darlegt, zur Notwendigkeit der Philosophie, und indem er die Aufgabe derselben deutet, schließt er." — Dem entsprechend bilden Logik und empirische Psychologie den Inhalt der ph. Pr., für welche in der zweijährigen Prima eine wöchentliche Stunde angesetzt ist. — Als man im J. 1846 eine Verminderung der Lehrstunden bezweckte, wurde die einstündige Propädeutik gestrichen. Nach Rittweger („Die ph. Pr. und der deutsche Unterricht in den obern Klassen des Gymnasiums" im Progr. des Gymnasiums zu Hildburghausen vom J. 1853) wurde in den vorhergehenden Verhandlungen ausdrücklich ausgesprochen, „daß den Schülern nicht entzogen werden dürfe, was ihnen durch den Unterricht in der ph. Pr. früher geboten worden sei; nur solle die Vorbereitung auf das philosophische Studium nicht in besonderen Lektionen, sondern so geschehen, daß die in andern Disciplinen vielfach sich bietenden Anlässe zur Erörterung philosophischer Fragen auf eine zweckmäßige und dem Standpunkte der Schüler angemessene Weise benutzt würden". — Rittweger unterscheidet eine allgemeine und eine specielle Propädeutik. Zu jener soll der gesamte Unterricht beitragen; diese soll dem Schüler bestimmte philosophische Kenntnisse mitteilen und ihn allmählich in die Art und Weise einführen, wie die Philosophie die ihr angehörigen Begriffe bearbeite. Im weiteren Verlaufe der Abhandlung zeigt er, wie die logische und ästhetische Propädeutik schon von Tertia an mit dem deutschen Unterrichte zu verbinden sei.

Wir haben unsern historischen Überblick, soweit er das Gymnasium betrifft, beendigt und kommen nun dazu, uns selbst eine Ansicht über das, was dem Gymnasium in Beziehung auf die Philosophie zu thun obliegt, zu bilden. Dabei haben wir nicht nur an das Resultat unserer einleitenden Betrachtung anzuknüpfen, sondern auch dasjenige zu Rate zu ziehen, was uns die Geschichte der ph. Pr. im Gymnasium gelehrt hat.

Das Gymnasium soll durch seinen Unterricht zu einem gründlichen philosophischen Studium befähigen und das Bedürfnis nach Philosophie erwecken. Der erste Teil dieser Aufgabe setzt außer einem bestimmten Maße allgemeiner wissenschaftlicher Bildung, welches das Gymnasium durch seinen gesamten Unterricht anstrebt, Bekanntschaft mit den Gesetzen des Denkens und Übung in ihrer Anwendung voraus. Die formale Logik ist also jedenfalls eines der Mittel zur Lösung der philosophischen Aufgabe des Gymnasiums. Die Denkgesetze, welche sie lehrt, enthalten die Norm nicht nur für das philosophische, sondern für jedes wissenschaftliche Denken; die Logik ist darum Propädeutik für jedes wissenschaftliche Studium und deshalb oft nicht nur ohne Widerstreben, sondern sogar mit Vorliebe in den Unterrichtskreis des Gymnasiums aufgenommen worden. Allein sie befähigt zwar, wie die Meininger Gymnasialordnung treffend sagt, einen philosophischen Unterricht zu empfangen; aber sie flößt kein Verlangen danach ein und bedarf daher, wenn die ph. Pr. ihren Zweck erreichen soll, nach dieser Richtung einer Ergänzung. Die eben genannte Schulordnung sieht als solche die empirische Psychologie an. In den meisten Ländern bilden Logik und empirische Psychologie den Inhalt der ph. Pr. Es entsteht für uns die doppelte Frage, ob die empirische Psychologie ein notwendiger Bestandteil der ph. Pr. ist und ob sie geeignet ist, in dem

Digitized by Google

Schüler das Bedürfnis nach Philosophie zu erwecken, die Überzeugung von ihrer Notwendigkeit und ein Verständnis ihrer Aufgabe hervorzurufen, mit einem Worte, die Zwecke der von Bonitz geforderten und in Österreich als wünschenswert bezeichneten „Einleitung" zu erfüllen. Die Philosophie findet ihre Probleme auch in den Begriffen, mit denen wir das in der innern und äußern Erfahrung Gegebene begreifen. Diese Begriffe werden ihr von der empirischen Psychologie und den Naturwissenschaften als denjenigen Wissenschaften dargeboten, welche sich mit unserer innern und äußern Erfahrungswelt beschäftigen. Aber das Studium der empirischen Psychologie ist nicht nur in demselben Sinne wie die Naturwissenschaften, sondern in weit umfassenderer Weise eine Vorbereitung für das Studium der Philosophie; denn „wenn sich auch nicht verkennen läßt, daß, inwiefern Psychologie und Naturwissenschaften ihren tiefsten Gründen nach in der Metaphysik wurzeln, beide in dem gleichen Verhältnisse zur Philosophie stehen, so ist ihre Stellung doch insofern wesentlich verschieden, als nicht umgekehrt auch die Philosophie an beiden gleiches Interesse nimmt" (Drobisch, Empirische Psychologie, S. 2). Die Geschichte der neuern Philosophie lehrt sattsam, daß gerade in der Psychologie so häufig der Schwerpunkt der ganzen Philosophie gefunden worden ist, ja daß sogar diese in jener bei einzelnen Denkern ganz aufgegangen ist. Dazu kommt, daß sich die gesamte Philosophie an unsere Begriffswelt wendet. Sollte es daher nicht nötig sein, vor dem Philosophieren den innern Sinn zu üben, wie man bei einer richtigen Gliederung des Unterrichts vor einer wissenschaftlichen Beschäftigung mit der uns umgebenden Natur die äußeren Sinne zu üben bestrebt ist? Eine solche Übung des inneren Sinnes wird dem Schüler durch den Unterricht in der empirischen Psychologie, wenn er richtig erteilt wird, gewährt. Keineswegs ist es jedoch unsere Meinung, die empirische Psychologie in ihrer Vollständigkeit zu einem Lehrgegenstande des Gymnasiums machen zu wollen. In ihr Gebiet fallen alle Äußerungen des geistigen Lebens, ebenso die Thatsachen des wissenschaftlichen, wie die des gemeinen Bewußtseins. Die sinnlichen Wahrnehmungen, die Äußerungen des Gedächtnisses, der Erinnerung, der Aufmerksamkeit, des verständigen Denkens und der vernünftigen Überlegung, die Gefühle des Angenehmen, des Schönen und des Guten, das Gewissen, die Affekte, die Begierden und Leidenschaften, die Herrschaft des Willens: dies alles sind Gegenstände des gemeinen Bewußtseins, Probleme, welche die natürliche Selbstbeobachtung der Psychologie entgegenbringt, im Gegensatze zu denen, welche ihr die Wissenschaft bietet, zu den Thatsachen des wissenschaftlichen Bewußtseins. Von dem Gymnasialunterrichte in der empirischen Psychologie müssen selbstverständlich die letzteren soweit ausgeschlossen bleiben, als sie der über die Schule hinausgehenden Wissenschaft angehören. Dies gilt in vollem Maße von denjenigen Problemen, welche der Psychologie von der Philosophie vorgelegt werden. Von der philosophischen Überzeugung hängt es ab, ob man die aus dieser Quelle geschöpften psychischen Erscheinungen als wahre Thatsachen des wissenschaftlichen Bewußtseins anerkennen kann. Der Psycholog, der sich mit ihnen beschäftigt, muß auf einem bestimmten philosophischen Standpunkte stehen. Durch diesen Standpunkt wird z. B. die Theorie des räumlichen und zeitlichen Vorstellens, des logischen Denkens, der Sittlichkeit wesentlich bedingt. (Vgl. Drobisch a. a. O., S. 3 ff.) Wenn sich der Gymnasialunterricht in der empirischen Psychologie auf solche Phänomene einläßt, so versetzt er den Schüler auf einen bestimmten philosophischen Standpunkt oder spricht vielmehr mit ihm über Gegenstände, welche sich in Wahrheit noch gar nicht in seinem Bewußtsein vorfinden, und hat es also für ihn gar nicht mehr mit Empirie zu thun. Die Grenzen, welche ein solcher Unterricht einhalten muß, sind abhängig von der Bildungsstufe des Schülers. Das Gymnasium wird sich also bei seinem Unterrichte in der empirischen Psychologie im wesentlichen auf die Thatsachen des gemeinen Bewußtseins zu beschränken haben. Wir werden nach allem bisher Gesagten einerseits zwar zugeben müssen, daß die empirische Psychologie — wenn auch nur innerhalb gewisser Grenzen — ein Bestandteil der ph. Pr. ist, anderseits aber auch die

Digitized by Google

Unmöglichkeit nicht leugnen können, sie im Sinne von Bonitz als eine Einleitung in die Philosophie zu benutzen. Während die Logik und die empirische Psychologie dem philosophischen Studium die erforderliche Grundlage geben und zu demselben befähigen, ist es die Aufgabe der Einleitung, das Verlangen nach ihm zu erwecken, den Sinn für philosophisches Denken zu erregen und die klare Einsicht von der Notwendigkeit einer Wissenschaft hervorzurufen, welche den übrigen Halt und sichern Bestand giebt. Gerade darin, daß die ph. Pr. der Gymnasien diese Hauptaufgabe meist nicht löste, liegt ein sehr gewichtiger Grund des so oft beklagten Mangels an philosophischem Interesse bei der studierenden Jugend. Ignoti nulla cupido.

Worin der Inhalt der „Einleitung" zu bestehen hat, ist von Bonitz im allgemeinen angegeben worden. Hinsichtlich der specielleren Ausführung verweisen wir auf Zimmermanns bereits citierte „Philosophische Propädeutik", neben welcher Herbarts „Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie" zwar nicht als Leitfaden für den Gymnasialunterricht benutzt werden soll, aber jedenfalls nicht unberücksichtigt bleiben darf. Daß wir durch Bezeichnung gerade dieser Bücher einer Einleitung nicht in die Philosophie überhaupt, sondern in die Herbartsche Philosophie das Wort redeten, diesen Vorwurf weisen wir im voraus entschieden zurück. Die Propädeutik muß — darin stimmen wir mit Bonitz und Herbart überein — dem Streite der Systeme mit Gewissenhaftigkeit fern bleiben. Das philosophische Bedürfnis soll erregt werden; auf welchem Wege es befriedigt, welche Richtung das daraus hervorgehende philosophische Denken dereinst nehmen wird, kann und darf sich erst in der Beschäftigung mit der Philosophie selbst zeigen. Ohne Kenntnis der Zweifel, die den sichern Boden der Erfahrung untergraben, und der Schwierigkeiten, die den Begriffen innewohnen, mit welchen wir das um uns und in uns Seiende und Geschehende nach der gemeinen Weltansicht auffassen; ohne eine Scheidung derjenigen Begriffe, welche ihrer Natur nach auf die Erkenntnis, und derer, welche auf die Beurteilung des Gegebenen gehen, d. h. ohne die Einsicht in den Gegensatz der theoretischen und ästhetischen Auffassung der Dinge; ohne die Unterscheidung von Begriffen, welche, wie die des Schönen und Guten, einer objektiven und allgemeingültigen Beurteilung zugrunde liegen, von solchen, die, wie die des Nützlichen und Angenehmen, nur eine subjektive und individuelle Wertschätzung ausdrücken; ohne ein Nachdenken über den Zweifel, ob es etwas gebe, was einen Wert an sich habe; ohne ein Eingehen auf die Frage nach den höchsten Principien der Sittlichkeit kann von einem erwachten philosophischen Bedürfnisse, von einem klaren Verlangen nach philosophischer Forschung keine Rede sein. Welchen Inhalt die Einleitung in die Philosophie haben müsse, ergiebt sich hiernach von selbst, zugleich aber die Möglichkeit einer vorläufigen Orientierung über die einzelnen Disciplinen, in welche die Philosophie als Wissenschaft zerfallen muß. Wie für die Zwecke der Einleitung einzelnes aus der Geschichte der Philosophie herbeizuziehen ist, darüber hat Bonitz das Richtige gesagt, und dies ist oben referiert worden. Eine zusammenhängende Geschichte der Philosophie gehört nicht zur Propädeutik. Interesse und Verständnis für sie finden sich erst nach dem philosophischen Studium, wie ja die Geschichte jeder Wissenschaft nur den mit ihr Vertrauten zugänglich ist. Oder sollte es möglich sein, dem Unterrichte in der Mathematik als propädeutischen Kursus die Geschichte derselben vorauszuschicken?

Wir haben Logik, empirische Psychologie und Einleitung in die Philosophie als die drei Bestandteile der ph. Pr. kennen gelernt. Daß alle drei dem Gymnasium angehören und nicht bis zum Beginne des Universitätsstudiums aufzusparen sind, folgt teilweis schon aus dem, was ganz im Anfange über die Aufgabe der höhern Schulen, auf ihrer obersten Stufe einen philosophischen Geist zu erregen, gesagt worden ist. Es folgt aber ganz besonders auch aus dem Unterschiede der dem Gymnasium und der Universität eignen Lehrformen einerseits und aus dem Inhalte und Zwecke der ph. Pr. anderseits. Der Zweck des propädeutischen Unterrichts in der Logik liegt in der bewußtvollen Anwendung der logischen Gesetze; der des Unterrichts in der empirischen

Digitized by Google

Psychologie in der Hinlenkung der Aufmerksamkeit auf das eigene Innere, in der Übung der dem Schüler ungewohnten Kunst der Selbstbeobachtung, und die Einleitung in die Philosophie will dem Denken eine ganz neue Richtung geben und ein geistiges Bedürfnis hervorrufen, das als solches von der Individualität jedes einzelnen Schülers wesentlich abhängt. Soll dieser dreifache Zweck erfüllt und namentlich eine sichere Bürgschaft für den beabsichtigten Erfolg gewonnen werden, so macht sich die der Schule angehörige dialogische Unterrichtsform nötig, die bei dem sich unter ihrem Einflusse gestaltenden Wechselverkehr des Lehrers nicht nur mit der kleinen und auf fast gleicher Bildungsgrundlage stehenden Gesamtheit, sondern auch mit jedem einzelnen eine solche Bürgschaft in weit höherem Maße giebt, als die akroamatische Lehrform der Universität, welche erst dann an der Stelle ist, wenn es gilt, ein bereits geweckтes Bildungsbedürfnis zu befriedigen und zu fördern. Daraus erwächst aber für das Gymnasium auch die Pflicht, die Methode des Unterrichts in der ph. Pr. nicht nur im steten Hinblicke auf ihre Zwecke, wie sie soeben für ihre drei Bestandteile kurz angegeben wurden, sondern auch unter gewissenhafter Benutzung der ihm bei seiner Lehrform zu Gebote stehenden Vorteile zu bestimmen.

Es kann daher, was zunächst die Logik anlangt, nicht darauf ankommen, die logischen Gesetze den Schülern systematisch vorzutragen und etwa durch Beispiele, die für diesen Zweck aus dem verschiedenartigen Wissensstoffe ausgewählt werden, zu erläutern und zu befestigen. Es müssen vielmehr mit jedem Unterrichte der obern Klassen — und zu ihnen kann in dieser Beziehung teilweis schon die Tertia gerechnet werden — namentlich mit dem deutschen und mathematischen (besonders geometrischen) Unterrichte und in der obersten Klasse mit der Lektüre philosophischer Schriften des Altertums Übungen im Definieren und Einteilen, in der Bildung von Urteilen, im Schließen und im Beweisen verbunden und an diesen Übungen die dabei zu befolgenden Gesetze entwickelt werden. Je mehr auf diesem Wege Gesetze gefunden und praktisch zum Verständnisse gebracht worden sind, desto nötiger wird es, sie zusammenzufassen und sie zu einem geordneten Wissen zu gestalten. Wie hierbei beim deutschen Unterrichte schon von Tertia an zu verfahren ist, hat in der oben citierten Programmabhandlung (S. 9 ff.) Rittweger gezeigt. Über die Verbindung des logischen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts insonderheit auf der obersten Stufe ist zu vergleichen die schon citierte Abhandlung des Verfassers im Progr. des Koburger Gymn. von 1861, S. 8 ff. und Münchs Abhandlung im Programme der Realschule zu Münster vom J. 1859. Als Beispiel für die Verknüpfung des logischen Unterrichts mit der Lektüre eines alten Philosophen ist das oben schon erwähnte Programm von Eichhoff zu nennen. — In Beziehung auf die stoffliche Behandlung werden für den Lehrer von Wert sein: Drobisch, Neue Darstellung der Logik nach ihren einfachsten Verhältnissen, mit Rücksicht auf Mathematik und Naturwissenschaft (2. Aufl. Leipzig, 1851), Überwegs System der Logik, der logische Teil der Zimmermannschen Propädeutik und Trendelenburgs Elementa nebst den dazu gehörigen „Erläuterungen".

Es fragt sich, ob der psychologische Unterricht des Gymnasiums eine gleiche Anknüpfung an andere Lehrzweige zuläßt, wie der logische, oder vielmehr, ob der durch ihn zu erstrebende Zweck bei einer solchen Anknüpfung vollständig erreicht werden würde. Es kann in der Physik, wenn es sich in der Optik um den Bau des Auges und um das Sehen handelt, auf die Fragen eingegangen werden, was wir eigentlich sehen, was mit dem Auge wahrgenommen wird und was geistige Zuthat ist. Sieht man ursprünglich Flächen? Werden die Vorstellungen der Kontinuität, der Lage und Größe, der Entfernungen, der Gestalten, der Bewegung und Ruhe unmittelbar durch den Gesichtssinn gegeben? Inwiefern beruhen sie auf verschiedenartigen Sinnesempfindungen, namentlich auf der Verbindung zwischen Gesichts- und Tastsinn? Zu ähnlichen Betrachtungen bietet sich, wenn auch nicht in gleich reichem Maße, Gelegenheit in der Akustik, da, wo von dem Organe des Gehörs die Rede ist. Auch hier

Digitized by Google

muß die Frage aufgeworfen werden, was ursprünglich durch das Gehör gegeben wird und wie es in dieser Beziehung mit Dauer und Richtung des Schalles, mit Rhythmen Pausen, Intervallen und Harmonieen steht. Beiden Kapiteln lassen sich leicht und ungesucht einige Bemerkungen über die durch die übrigen Sinne unmittelbar gebotenen Thatsachen und über Sinnestäuschungen einflechten. (Vgl. meine oben erwähnte Abhandlung, S. 17 f.) Es kann ferner, was Deinhardt über die Gewinnung klarer Begriffe von den geistigen Thätigkeiten aus der Beachtung des Sprachgebrauchs sagt, passend beim deutschen Unterrichte zur Anwendung kommen. Lektüre und Aufsätze können benutzt werden, um Gegensätze wie Geist und Gemüt, Verstand und Herz, Denken und Wollen, Gedächtnis und Urteil, Phantasie und Vernunft zu besprechen und Begriffe wie Wollen und Begehren, Verstand und Vernunft, Geist und Seele zu verdeutlichen. Auch ließen sich in die Lesebücher für die Prosalektüre oberer Klassen psychologische Aufsätze, welche dem Verständnisse der Schüler nahe liegen, aufnehmen. Aber dies alles würde den Zweck des psychologischen Gymnasialunterrichts nur höchst fragmentarisch erfüllen. Auf diese Weise könnte der Schüler weder ein Bild unseres geistigen Lebens, unserer innern Erfahrungswelt erlangen, noch auch zur Selbstbeobachtung und zu einer daraus abgeleiteten Erkenntnis psychischer Gesetze angeleitet werden. Die empirische Psychologie muß im Lehrplane des Gymnasiums eine selbständige Geltung gewinnen. Dies kann selbst ohne Rücksicht auf ihren philosophisch-propädeutischen Zweck behauptet werden, da ohne sie dem Unterrichtsganzen ein wichtiges Glied fehlen würde. Wenn Mensch und Natur die Objekte des Wissens sind, in das jeder erziehende Unterricht, also auch der des Gymnasiums einzuführen hat, so folgt die Notwendigkeit psychologischen Unterrichts um so mehr, als in ihm ein Vereinigungspunkt für die sonst auseinander laufenden, durch Geschichte und Sprachen einerseits und durch Naturwissenschaften und Mathematik anderseits vertretenen zwei Hauptrichtungen des wissenschaftlichen Unterrichts enthalten ist. Die empirische Psychologie muß dem Schüler als eine notwendige Ergänzung seines naturwissenschaftlichen Wissens entgegentreten. Zu diesem Wissen gehört die Betrachtung des Menschen, seines Körpers und Geistes, und in diesem Zusammenhange möge man der empirischen Psychologie in der obersten Klasse eine Stelle einräumen. Was die Behandlungsweise der empirischen Psychologie im Gymnasium anlangt, so folgt aus der Stellung, die wir ihr oben angewiesen haben, daß sie eine naturwissenschaftliche sein soll. Eine Erörterung über deren Wesen würde hier zu weit führen. Wir verweisen auf die schon citierte „Empirische Psychologie" von Drobisch. Von andern Büchern wollen wir noch nennen die Schriften von G. A. Lindner („Lehrbuch der empir. Psychol."), M. A. Drbal („Empir. Psychol.") und Waitz („Grundlegung der Psychologie" und „Lehrbuch der Psychologie als Naturwissenschaft"), sowie den psychologischen Teil der „Philos. Propäd." von Zimmermann.

Es bleibt uns noch übrig, die Behandlung der Einleitung in die Philosophie und ihre Stellung zu dem übrigen Unterrichte zu besprechen. Durch sie soll, wie wiederholt gesagt wurde, ein inneres Bedürfnis in dem Schüler erweckt werden. Wenn irgendwo, kann es sich am wenigsten hier um ein Aneignen von Kenntnissen, um ein bloßes Wissen handeln. Der Schüler soll die Zweifel, die unserer Erfahrung anhaften, die Schwierigkeiten, die unserer Begriffs- und Ideenwelt innewohnen, nicht bloß kennen lernen; er soll sie vielmehr, so zu sagen, selbst empfinden und sich dadurch zu dem Verlangen nach ihrer Lösung getrieben fühlen. Es kann demnach von keinem „Vortrage" der Einleitung die Rede sein, sondern von der Anregung zu einem selbstthätigen philosophischen Denken, bei welchem der Lehrer der Führer ist, der ihm die Punkte bezeichnet, auf welche es sich zu richten hat. Diese Punkte finden sich aber in allen Wissenschaften, und die Behandlung der letztern muß eben bis zu den Problemen führen, deren Lösung der Philosophie anheimfällt. Daraus ergiebt sich von selbst, daß die Zwecke der Einleitung in die Philosophie von dem gesamten wissenschaftlichen Unterrichte zu verfolgen sind; ja auch dem Sing- und Zeichenunterrichte fällt auf seiner

Digitized by Google

obersten Stufe ein Teil der Aufgabe zu, welche das Gymnasium in dieser Beziehung zu lösen hat. Zur Einleitung in die theoretische Philosophie (Metaphysik und Naturphilosophie) bieten sich die Anknüpfungspunkte in der Physik dar. (Vgl. darüber das von mir a. a. O. S. 18 ff. Gesagte.) Die Einleitung in die Ethik (Rechts- und Moralphilosophie) hat sich namentlich an den Religionsunterricht anzulehnen, die in die Ästhetik an die deutsche und altklassische Lektüre, sowie an den Sing- und Zeichenunterricht. (Vgl. B. Stark, Kunst und Schule. Jena, 1848.) Die Anknüpfung einer ästhetischen Propädeutik an den deutschen Unterricht bespricht Rittweger in dem oben citierten Programm. Wir möchten in Beziehung auf die Ausnutzung des deutschen Unterrichts für die Zwecke der Einleitung in die Philosophie noch einen Vorschlag hinzufügen. Er betrifft die prosaische Lektüre der obersten Klasse und schließt sich an das oben über eine Verhandlung bei der Schulmännerversammlung zu Oschersleben Mitgeteilte an. In der Regel ist die Prosalektüre in Prima sehr schwach vertreten. Sie wird meist dem häuslichen Fleiße überlassen, und mit Recht; denn der Primaner muß befähigt sein und einen innern Drang fühlen, sich selbständig außer der Schule mit der Litteratur der wissenschaftlichen Fächer zu beschäftigen, für die ihm der Unterricht ein nach tieferem Eindringen strebendes Interesse eingeflößt hat. Der Unterricht muß ihn auf die Schriften, die seinem Studium zu empfehlen sind, hinweisen; er muß ihn zu solchem Studium ermuntern, indem er ihm Gelegenheit bietet, im freien Vortrage und in schriftlichen Arbeiten Rechenschaft darüber abzulegen; der Lehrer muß im Verkehr mit dem einzelnen Veranlassung geben, sich über das Gelesene gegen ihn auszusprechen; er muß dabei das richtige Verständnis zu fördern und die Lust an der Lektüre neu zu beleben suchen; die Schülerbibliothek muß die hierzu nötigen historischen, geographischen, naturwissenschaftlichen, litterargeschichtlichen Werke enthalten. In den deutschen Stunden selbst aber darf nur das gelesen werden, was eingehende Erörterungen erfordert und für das Privatstudium zu schwierig sein würde. Dazu eignen sich die ästhetisch-philosophischen Schriften Lessings, Herders, Schillers, und sie sind oft in diesem Sinne gelesen worden; aber auch Kant, Fichte, Herbart, Schleiermacher können für diesen Zweck verwendet werden. Sollte es nun nicht zweckmäßig sein, dem Primaner ein Lesebuch in die Hand zu geben, welches eine Auswahl von philosophischen Aufsätzen enthielte, deren Lektüre und Erklärung geeignet wäre, den Zwecken der ph. Pr. zu dienen?

Wir haben in vorstehendem die Mittel, mit denen das Gymnasium die Aufgabe der philosophischen Propädeutik lösen müßte, ohne Rücksicht auf die Ausführbarkeit unserer Vorschläge angegeben. Die Lehrer sämtlicher Unterrichtsfächer hätten dabei mitzuwirken und müßten daher nicht nur wahrhaft philosophisch gebildet sein, sondern, wenn die Einheit des Zieles nicht verloren gehen soll, auch Aufgabe und Wesen der Philosophie in übereinstimmender Weise auffassen. Und in der That würden beide Voraussetzungen weder dem Ideale eines Lehrers, noch dem eines Lehrerkollegiums widersprechen. Wie wenig sie aber mit der Wirklichkeit zusammentreffen, dafür ist der beste Beweis der, daß Männer, welche reiche Gelegenheit gehabt haben, Lehrer und Lehrerkollegien kennen zu lernen, gegen die Beibehaltung der philosophisch-propädeutischen Lektion das Bedenken erhoben haben, es würde nicht jede Anstalt im Besitz eines für dieses Lehrfach geeigneten Lehrers sein. Angesichts der unzweifelhaften Pflicht des Gymnasiums, einen philosophischen Geist zu erwecken und zum Studium der Philosophie zu befähigen, müßte nun zwar die Forderung ausgesprochen werden, daß nur solche Lehrer in den obern Klassen zugelassen werden dürften, welche auch in philosophischer Beziehung für die Lösung der Gymnasialaufgabe mitzuwirken imstande sind; aber es wird vielleicht immer unmöglich sein, einer solchen Forderung zu genügen. Leichter möchte es dahin zu bringen sein, für jedes Gymnasium einen Lehrer der philosophischen Propädeutik zu gewinnen, und im Hinblick hierauf wird es als das relativ beste anzusehen sein, für die philosophische Propädeutik besondere Stunden anzusetzen. Der diesen Stunden zufallende Lehrstoff würde derselbe sein, wie er nach

Digitized by Google

dem bisher Gesagten an den übrigen Unterricht angeknüpft werden sollte. Die Beziehung desselben zu diesem übrigen Unterricht würde der Lehrer der Propädeutik nicht aus dem Auge verlieren dürfen. Daß dies nicht in gleicher Weise geschehen könnte, wie auf dem in erster Linie angegebenen Wege, liegt auf der Hand. An Intensität der Wirkung müßte daher ein solcher für sich bestehender Unterricht nachstehen, indem eben von seinem Einflusse das auf die verschiedenen Wissensgebiete gerichtete Denken des Schülers weder so allseitig, noch so unmittelbar getroffen werden könnte. Dieser Übelstand würde um so mehr hervortreten, je weniger die einzelnen Fachlehrer dem philosophischen Unterricht in die Hände arbeiteten, je mehr die Behandlungsweise ihres Lehrstoffes des philosophischen Geistes entbehrte. Aber, wendet man uns ein, hat denn jedes Gymnasium auch nur einen Lehrer, der diesen Unterricht übernehmen könnte? Wer auf der Universität genug für seine philosophische Bildung gethan zu haben glaubt, wenn er philosophische Kollegia, vielleicht gar nur Logik und Psychologie hörte, kann freilich als der geeignete Mann nicht angesehen werden. Namentlich die „Einleitung in die Philosophie", in die wir in gewissem Sinne den Schwerpunkt der ganzen Propädeutik legen, setzt einen Mann voraus, der die Philosophie zu einem Hauptgegenstande seines Studiums gemacht hat. Das in Österreich erlassene provisorische Gesetz über die Kandidaten des Gymnasiallehramts vom 23. Aug. 1849 (Zeitschrift f. d. GW. IV, S. 74 f.) fordert von jedem Examinanden eine solche Bekanntschaft mit der Logik, Psychologie, Moralphilosophie und Pädagogik, daß „seine Studien dieser Disciplinen einen ersprießlichen Einfluß auf seine gesamte wissenschaftliche Durchbildung wie auf seine pädagogische Wirksamkeit ausüben können". Von denjenigen, welche den philosophischen Unterricht in der obersten Klasse des Gymnasiums zu erteilen beabsichtigen, wird, abgesehen von der betreffenden didaktischen Befähigung, außerdem noch gefordert: Kenntnis der Hauptpunkte aus der Geschichte der Philosophie, eigenes Studium der Hauptwerke irgend eines bedeutenden Philosophen des Altertums oder der neueren Zeit. Das preußische Prüfungsreglement für die Kandidaten des höheren Schulamts vom 12. Dezbr. 1866 verlangt von jedem Schulamtskandidaten Kenntnis der wichtigsten logischen Gesetze und der Hauptthatsachen der empirischen Psychologie, einige Kenntnis der Geschichte der Philosophie, bei den Philologen namentlich der alten, und den Nachweis, daß er eine der wichtigsten philosophischen Schriften, deren Wahl ihm freisteht, mit Aufmerksamkeit und Verständnis gelesen hat; von denjenigen, welche in der philosophischen Propädeutik unterrichten wollen, fordert es, daß sie durch Bekanntschaft mit den metaphysischen Fundamentalbegriffen Einsicht in das Wesen der Philosophie erlangt haben, daß sie mit der formalen Logik nach Aristoteles und Kant, mit der empirischen Psychologie und den Hauptepochen der Geschichte der Philosophie vertraut sind und sich die genauere Kenntnis eines der wichtigeren philosophischen Systeme nach eigener Wahl angeeignet, auch das Studium der allgemeinen Grammatik nicht versäumt haben *).

Wir haben noch dasjenige hinzuzufügen, was über die philosophische Propädeutik in den Realschulen zu sagen ist**). Dabei können wir uns kurz fassen, da die Gründe für unsere Behauptungen meist in dem enthalten sind, was wir bisher, wenn auch zunächst nur vom Gymnasium die Rede war, auseinandergesetzt haben. Daß es, wenn die Realschulen eine allgemeine Bildung auf wissenschaftlicher Grundlage erstreben, ihre Pflicht ist, durch ihren Unterricht in den obersten Klassen so gut wie die Gymnasien einen philosophischen Geist zu erwecken, ist bereits nachgewiesen worden. Es geht ferner, ohne daß es der Hinzufügung neuer Gründe bedürfte, aus dem Frühern

*) Zu obigem erlauben wir uns nur die eine Bemerkung hinzuzufügen: Manche innere und äußere Schwierigkeit, welche der Behandlung der ph. Pr. im Gymnasium solange im Wege steht, als die Abiturienten durchschnittlich 18jährig sind, fällt in dem Falle weg, wenn das Durchschnittsalter derselben das vollendete 19. oder 20. Jahr ist. D. Red.

**) Wir verweisen ausdrücklich auf die Anm. S. 60.

Digitized by Google

hervor, daß auch in den Realschulen die formale Logik und die empirische Psychologie (letztere innerhalb der oben angegebenen Grenzen), sowie die Einleitung in die Philosophie als Mittel zur Erreichung jenes Zweckes dienen müssen. Obwohl es sich, wenn wir von den Realschülern absehen, die in einen gelehrten Beruf übergehen, nach der Aufgabe der Realschule nicht darum handelt, in ihr zu dem Studium der Philosophie als Wissenschaft anzuregen, kann sie doch desjenigen Unterrichts, den wir als Einleitung in die Philosophie bezeichnet haben, nicht entbehren. Denn es kommt, wie gesagt, auch in der Realschule namentlich darauf an, dem Unterrichte der obersten Stufe einen streng wissenschaftlichen Charakter zu geben, Schwierigkeiten ahnen zu lassen, die nur durch ein tieferes Denken gelöst werden können, damit auch hierdurch Respekt vor einem höheren wissenschaftlichen Streben und Forschen erweckt und dem Dünkel vorgebeugt werde, als ob das aus der Schule hinweggenommene Wissen ein in sich vollendetes sei. Es soll ferner dem Schüler eine Idee von der Einheit alles Wissens um so mehr gegeben werden, je mannigfaltiger gerade das Wissen ist, in das die so verschiedenen Unterrichtsfächer der Realschule einführen. Dies geschieht nur durch Erweckung des philosophischen Sinnes, da sich dieser den allgemeinen Begriffen zuwendet, welche in der Mannigfaltigkeit des Konkreten zwar anders und anders modifiziert, aber doch immer dieselben sind. Wie sie aus den einzelnen Wissenschaften entnommen werden, so bieten sie diesen die leitenden Ideen der Erkenntnis, die Kriterien des festen und wahrhaften Wissens, die obersten Principien dar. Gerade durch das stete Streben nach Kenntnis und Anwendung dieser allgemeinen Begriffe und Principien charakterisiert sich diejenige allgemeine Bildung, welche auch die Realschule ihren Schülern mitgeben soll (vgl. Lazarus, Das Leben der Seele, 2. Aufl., 1. Bd., S. 55 f. u. S. 85 ff.).

Was oben von einer zusammenhängenden Behandlung der empirischen Psychologie als einer notwendigen Ergänzung des naturwissenschaftlichen Unterrichts gesagt wurde, gilt auch für die Realschule. So wenig wie in diesem soll damit freilich auch in jener die Berücksichtigung psychologischer Begriffsbestimmungen im Deutschen (nach Deinhardt) ausgeschlossen sein. Logik und „Einleitung" müssen sich an allen Unterricht anlehnen, oder, besser gesagt, aller Unterricht muß in der für das Gymnasium besprochenen Weise zugleich Unterricht in Logik und „Einleitung" sein. Dem Übelstande, daß nicht alle Lehrer zur Lösung dieser Aufgabe geschickt sein werden und daß die für ein einheitliches Wirken nötige Übereinstimmung in den meisten Lehrerkollegien fehlen wird, kann aber in der Realschule nicht, wie im Gymnasium, durch einen besondern Unterricht in der philosophischen Propädeutik einigermaßen abgeholfen werden, weil das Verhältnis der von der Realschule erzielten Bildung zur Philosophie jede Rücksicht auf die Philosophie als Wissenschaft in ihrer Abtrennung von den übrigen Wissenschaften ausschließt. Das einzige Mittel, trotz des eben erwähnten Übelstandes die philosophische Aufgabe der Realschule nach Kräften zu erfüllen, wird darin bestehen, daß wenigstens diejenigen Lehrer, die dazu geeignet sind, in ihren Fächern thun, was eigentlich alle in den ihrigen thun müßten. Daß damit nicht einer Einrichtung das Wort geredet werden soll, nach welcher z. B. in den deutschen Stunden ein, wenn auch zeitweilig unterbrochener, systematischer Unterricht in der Logik erteilt wird und so nur dem Namen nach eine Aufnahme des logischen Unterrichts in den deutschen stattfindet, in der That aber ein für sich bestehender Unterricht in der Logik vorhanden ist, versteht sich nach allem Gesagten ganz von selbst.

Fragen wir schließlich noch, welche Berücksichtigung die philosophische Propädeutik in den Realschulen faktisch findet und welche Ansichten Behörden und Schulmänner über den philosophischen Unterricht der Realschulen ausgesprochen haben, so wissen wir nur aus Preußen einiges zu berichten. Inwieweit dies der Aufgabe entspricht, welche die Realschule in philosophischer Beziehung zu lösen hat, überlassen wir billig dem Leser; wir wollen einfach berichten. Beginnen können wir dabei mit einigen hierher gehörigen Bemerkungen Scheiberts in seinem Buche über „Das Wesen und die

Digitized by Google

Stellung der höheren Bürgerschule" (Berlin, 1848). S. 48 findet sich daselbst folgende Stelle: „Diese klassische Litteratur hat so viele abstrakte Vorstellungen, als Verstand, Vernunft, Gefühl, Gemüt ꝛc. aufgenommen, daß ohne Erläuterung derselben ein Verständnis der schönsten poetischen wie prosaischen Sachen nicht möglich ist. Daher werden diese auch heute von unserem gebildeten Volke, wie wir es hier vor uns haben, nicht gelesen, weshalb noch ein Unterricht über empirische Psychologie oder sagen wir in derselben hinzukommen muß. Wenn der Deutsche nun einmal in seinen Dichtungen philosophiert und in seinem Philosophieren nicht selten auch dichtet, so gehört das zum Deutschen und soll vom gebildeten Deutschen gewußt werden." In dem Lehrplane für Prima wird dann vom Unterrichte im Deutschen auch das Lesen populärer Darstellungen auf dem Gebiete der Philosophie, namentlich der Psychologie gefordert (S. 176) und in dem Kapitel über die Unterrichtsmethode (S. 222 f.) in dieser Beziehung auf Abhandlungen über Ethisches, Ästhetisches und Psychologisches von Herder, Schiller, Goethe, Engel, Garve, Fichte und Schleiermacher verwiesen. Diese Lektüre soll den Mittelpunkt geben für den mündlichen Erfahrungsunterricht; an sie sollen sich mehr oder minder die schriftlichen Aufsätze anlehnen; in ihr soll nebenbei die schon populär gewordene wissenschaftliche Sprache und der in unsrer neuesten Litteratur eingeführte Gebrauch der Fremdwörter und so manches andere seine Stelle finden.

Ein weiteres Mittel, der philosophischen Aufgabe der Realschule gerecht zu werden, hat 1858 Robolsky besprochen in seinem Aufsatze: „Die Philosophie in der höhern Bürgerschule" (Päd. Revue, 48. Bd., S. 16 ff.). Er findet die Philosophie der Realschule nötiger als dem Gymnasium, weil sich dieses erst in der Universität vollende und weil der Realschüler ganz besonders eines Gegengewichtes gegen den Materialismus bedürfe. Besondere philosophische Stunden will er nicht in die Realschule einführen; es soll vielmehr die Lektüre der fremden Litteratur den Unterricht in der Philosophie übernehmen. Hierzu empfiehlt Robolsky in erster Linie Descartes und zwar den Discours de la Méthode und die unter Descartes' Mitwirkung aus dem Lateinischen ins Französische übersetzten Méditations; in zweiter Pascal, Fénelon und Arnauld.

Der Programmabhandlung von Münch (Münster, 1859) über die Verbindung propädeutischer Übungen mit dem naturwissenschaftlichen Unterrichte ist schon oben gedacht worden. Der Verfasser verlangt unter Bezugnahme auf John Stuart Mills System der induktiven und deduktiven Logik (deutsch von J. Schiel, 2 Thle. Braunschweig, 1863) Kenntnis der Gesetze der Induktion und eine praktische Einübung dieser Gesetze. Erwähnt möge hier werden: „J. Schiel, Die Methode der induktiven Forschung als die Methode der Naturforschung in gedrängter Darstellung hauptsächlich nach John Stuart Mill. Braunschweig, 1865."

Die erläuternden Bemerkungen zu der Unterrichts- und Prüfungsordnung der preußischen Real- und der höhern Bürgerschulen vom 6. Okt. 1859 heben in dem Abschnitte über den Unterricht im Deutschen besonders hervor, wie durch die Grammatik der logische Gehalt der Sprache aufgeschlossen werde; demselben Zwecke diene auch die Unterscheidung von Synonymen, die Beachtung der ursprünglichen und der abgeleiteten Bedeutung von Wörtern und Redewendungen und die Übung im Definieren. „In der ersten Klasse," heißt es weiter, „ist ferner Gelegenheit zu nehmen, die Schüler mit der Lehre vom Begriff, Urteil und Schluß, von der Einteilung, dem Beweis und von den Gegensätzen, in der für die Schule notwendigen Beschränkung, bekannt zu machen; ein systematischer Vortrag der formalen Logik gehört nicht dahin. Von großem Werte für günstige Anregung und für die Übung im methodischen Verfahren ist das Durchsprechen wichtiger Begriffe, deren deutliche Erkenntnis und scharfe Begrenzung dem jugendlichen Geiste zugleich neues Licht über ganze Gebiete verbreiten kann. Von der Art sind Begriffe, wie: wissenschaftlich, klassisch, Organismus, Kunst u. dgl. m."

Auch die Direktorenkonferenzen der preußischen Provinzen Westfalen und Pommern berücksichtigten in ihren oben schon erwähnten Verhandlungen das Verhältnis der

Digitized by Google

Realschule zur philosophischen Propädeutik. Nach den in Westfalen ausgesprochenen Ansichten (vgl. N. Jahrb. für Phil. u. Pädag., 84. Bd., S. 492 f.) soll der logische Unterricht in den Realschulen, da diese nicht für die Universität vorbereiten, nur den Zweck haben, die Primaner auf die Methode für wissenschaftliche Studien überhaupt hinzuweisen; er soll nicht als selbständiger Unterricht auftreten, sondern mit dem deutschen Unterrichte verbunden werden; was schon vorher von logischen Elementen durch praktische Übungen gewonnen ist, soll in Prima allmählich vervollständigt und dann von Zeit zu Zeit in einzelnen Abschnitten zusammengefaßt werden. Die Psychologie wollte man als Abschluß der Anthropologie dem naturgeschichtlichen Unterrichte überweisen. In Pommern sprach sich Kleinsorge (vgl. Langbeins Archiv, 4. Bd., S. 208 f.) für einen systematischen Kursus der Logik aus, da sonst die Realschüler für Philosophie ganz unvorbereitet blieben. Nun aber sei nichts wirksamer und notwendiger gegen materialistische Betrachtung der Dinge und des Lebens als Philosophie; um den Schüler ein Gegengewicht gegen den Materialismus zu geben, müsse er Logik lernen und womöglich von der Physik zur Metaphysik geleitet werden.

Über das, was die preußischen Realschulen wirklich für die philosophische Propädeutik thun oder zu thun sich vorgesetzt haben, geben uns die Programme Auskunft. Nach ihnen werden mit dem Unterrichte im Deutschen verbunden Übungen im Disponieren, die Lehre vom Begriff, Urteil und Schluß, von der Definition und Klassifikation der Begriffe, von der Induktion. Ferner werden in demselben Unterrichte wichtige Begriffe besprochen und als solche z. B. im Programme der Realschule zu Halle (1864) angeführt: subjektiv und objektiv, ästhetisch und ethisch, ästhetischer Charakter, ästhetische und moralische Kultur, Freiheit, Sittlichkeit, Sentimentalität, Romantik, Klassicität, Form, Individualität, Organismus, Kunstwerk, Technik, Symbolisation, Rhythmus, Symmetrie, Melodie, Harmonie, Realismus, Idealismus, Affekt, Pathos, Talent, Genie, Alternative, Dilemma, Mythus und Sage gegenüber der Offenbarung. — Eine besonders eingehende Berücksichtigung findet unser Gegenstand in der Beilage zum Osterprogramme der Realschule zu Lippstadt vom J. 1863, welche den vom Oberlehrer Uhlemann entworfenen Lehrplan für den deutschen Unterricht dieser Schule enthält. Nach ihm soll die Pflege des logischen Elementes auf alle Klassen ihre Anwendung finden und der propädeutische philosophische Unterricht schon in Tertia mit seiner praktischen Behandlung beginnen. Ausführlich wird zuvörderst gezeigt, wie die verschiedenen Lehrgegenstände, namentlich Mathematik und Naturwissenschaften, Religionslehre, Geschichte und Geographie und der gesamte sprachliche Unterricht zur Pflege des logischen Denkens beizutragen haben. Bei Besprechung der Naturwissenschaften wird der Psychologie gedacht. Ihre Notwendigkeit wird daraus abgeleitet, daß die allgemeine Bildung nur dann, wie es die Aufgabe der Realschule bedinge, ihren Abschluß erlangen könne, wenn der Schüler die jedem gebildeten Menschen nötige Kenntnis von dem Zusammenhange zwischen Körper und Geist und den einzelnen Seelenfunktionen erhalte. Der hierauf bezügliche Unterricht, bei welchem von einem vollständigen System keine Rede sein könne, soll teils den naturgeschichtlichen, teils den deutschen Stunden zufallen. „Der deutsche Unterricht lehnt sich an das, was der naturgeschichtliche vorgebaut hat. Der letztere geht von der Physiologie aus und behandelt im Anschluß daran aus der Anthropologie die Lehre von den Sinnen und der Nerventhätigkeit, allenfalls auch von den Temperamenten. Dagegen bleibt die eigentliche Psychologie dem deutschen Unterrichte vorbehalten, und zwar aus dem Grunde, weil hier eine Menge wichtiger Begriffe zur Erörterung kommen, welche auf didaktischem Wege zu behandeln sind; weil sich daran Besprechung von Synonymen knüpft; weil verschiedene Grundeinteilungen der Psychologie für manche Dispositionen maßgebend sind und weil sie Stoff zu Aufsätzen liefern. Die Hauptrichtungen des Seelenlebens sind also zu klassifizieren, nachdem man ihr Wesen an Beispielen zergliedert hat; also auch hier kein resultatisches Vorführen, sondern heuristische Methode."

Digitized by Google

Die Aufgabe der Realschule, die allgemeine Bildung ihrer Schüler abzuschließen, verlangt nicht nur Übung im logischen Denken, sondern Unterricht in der Logik selbst; der Schüler muß sich den Prozeß, den er vielfach unbewußt im ganzen Unterricht an sich herankommen läßt, zum Bewußtsein bringen. Dies erkennt auch der Lippstädter Lehrplan an. Er will diesen logischen Unterricht an den deutschen Unterricht und zwar lieber als an den mathematischen und naturwissenschaftlichen angeschlossen haben, „weil die logischen Übungen im engsten Anschluß zu Dispositionen und Aufsätzen stehen und daher hier ihre praktische Verwertung finden". Ausgewählt soll nur das werden, was die Schule eben praktisch benutzen könne, und die Reihenfolge des Auszuwählenden soll sich nicht nach dem Systeme der Logik, sondern nach der Fassungskraft der Schüler richten. Das Verfahren bleibt heuristisch. Für den vorbereitenden Kursus der Tertia werden praktische Übungen in der Definition, Division und Partition, sowie im Aufsuchen logischer Gegensätze bestimmt. In Sekunda sollen diese Übungen fortgesetzt, und zugleich soll die Lehre von den ihnen zugrunde liegenden logischen Operationen zum Bewußtsein gebracht werden. In Prima soll das Notwendigste aus der Lehre vom Schlusse mit Weglassung der einzelnen Schlußformen, sowie vom Beweise vorgenommen und das aus den einzelnen Abschnitten der Logik Gelernte zusammengefaßt werden. Von den drei wöchentlichen deutschen Stunden wird in Sekunda eine für propädeutische Logik, Psychologie, Dispositionen und Vorträge bestimmt. In den Prosakanon für die Lektüre der obern Klassen sind in Lippstadt Abhandlungen von Lessing, Schiller, Engel, Fichte, Schleiermacher, Herder, Humboldt aufgenommen worden, sowie denn auch die Programme anderer Realschulen von der Lektüre solcher Abhandlungen berichten.

An dieser Stelle ist auch hinzuweisen auf den „Bericht über den Unterricht in der elementaren Logik in der Prima der Saldernschen Realschule in Brandenburg a. d. H.", welchen der Direktor Riebe dem Osterprogramm von 1868 beigefügt hat und welcher insbesondere auch darum von besonderem Werte ist, weil er zeigt, was in einer bestimmten Realschule von einem tüchtigen Lehrer auf dem Gebiete der Logik erreicht werden kann.

Nach Schrader (Erziehungs- und Unterrichtslehre für Gymnasien und Realschulen, 4. Aufl., S. 493 f.) „ist die philosophische Propädeutik kein geeigneter Unterrichtsgegenstand für die Realschulen", da sie, „um wirksam zu sein, einer eindringenden Behandlung und reichlicher Beispielsanwendung" bedürfe und auf den Realschulen „ziemlich vereinzelt stehen und hierdurch nicht nur die Unterrichtseinheit beeinträchtigen, sondern auch die Zeit für andere Aufgaben ungebührlich verkürzen" würde. „Was aus der Lehre von Begriff, Urteil und Schluß nützlich zu wissen und leicht faßlich ist," sagt Schrader, „das läßt sich an die Dispositionen der deutschen Aufsätze anschließen, und überdies mag nur der Lehrer dafür sorgen, was er freilich überhaupt soll, daß die vorkommenden allgemeinen Begriffe klar aufgefaßt und, sofern dies nötig und angänglich, scharf in ihre Teilbegriffe zerlegt werden."

Die neuen preußischen Lehrpläne für die Realgymnasien und Oberrealschulen erwähnen die phil. Pr. nicht; nach den Erläuterungen jedoch gelten die in Beziehung auf den deutschen Unterricht zu dem Lehrplane der Gymnasien gemachten Bemerkungen auch für sie.

Wir haben noch einige Nachträge zur Litteratur der ph. Pr. zu machen. Was uns aus derselben für die innere und äußere Geschichte des Faches am wichtigsten schien, ist besprochen worden. Nicht unterlassen möchten wir jedoch, auf folgende Schriften wenigstens zu verweisen: Niemeyer, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts, 2. Teil, 7. Aufl., § 96 f. (darin auch eine Übersicht über ältere Lehrbücher). Asmussen, Über den propädeutischen Unterricht in der Philosophie (im Schulbl. für die Großherzogtümer Mecklenburg, 2. Bd., 2. Hft., S. 145 ff.). Thaulow, Die Gymnasialpädagogik im Grundrisse. Kiel, 1858, namentlich die §§ 544 bis 553, aber auch frühere §§, so besonders die §§ 266, 272, 273, 326, 425, 443. Zu vergl. Mollers Anzeige dieses Buches in den Göttingischen gelehrten Anzeigen 1860, S. 63 ff. — Ein Aufsatz in den Neuen Jahrbüchern für Philol. und Pädag., 84. Bd., S. 457 bis

Digitized by Google

463: „Ist dem propädeutischen Unterrichte auf den Gymnasien seine Stelle zu erhalten?“ — J. B. Meyer, Über den philos. Gymnasialunterricht (in Fichtes Zeitschr. für Philos., neue Folge, 30. Bd., S. 226 ff.). Allihn, Über die neuesten Leistungen für die philosophische Propädeutik auf den k. k. Gymnasien Österreichs (Zeitschr. f. exakte Philos. III., S. 91 ff.); H. Brock, Die philosophische Propädeutik auf Gymnasien (ebendas. VI., S. 285 ff.). — Ferner sind zu erwähnen folgende Programmabhandlungen: Zink, Einfluß der philos. Propädeutik auf die übrigen Lehrgegenstände (Prag, Neustädter Gymn. 1851); Grieben, Die Entbehrlichkeit der philos. Prop. in den Gymnasien (Köslin, 1853); Schlecht, Wie ich Psychologie lehrte (Wien, Josephst. Obergymn. 1853); Schmidt, Über die Gesch. der griech. Philos. in Bezug auf philos. Prop. (Znaim, 1855); Die Philosophie als Teil der allgemeinen Geistesbildung (Feldkirch, 1858); Temme, Der math. Unterricht in seiner Beziehung zur philos. Prop. (Arnsberg, 1860); Braun, Die Propäd. der Philos. in unsern Gymnasien (Trier, 1860); Schwubbe, Pflege der Syllogistik beim Unterricht (Paderborn, 1861); Kratz, Die Logik und die Schule (Neuwied, 1875). — Als Lehrbücher für die ph. Pr. sind erschienen und in verstehendem noch nicht genannt worden: Matthiä, Lehrb. für den ersten Unterricht in der Philosophie (4. Aufl. Leipzig, 1844); Beck, Philos. Propäd., 1. Teil Grundriß der empirischen Psychologie und Logik (4. Aufl. Stuttgart, 1880), 2. Teil Encyklopädie der theoretischen Philosophie (5. Aufl. Stuttgart, 1877); Hoffmann, Abriß der Logik (4. Aufl. Clausthal, 1878); Haßler, Propäd. Lehrb. der Psychologie, der Logik und der prop. Moral (2. Aufl. Ulm, 1858); Haacke, Proben eines Lehrbuchs für den philos. Unterricht in Gymnasien, mit einem Vorworte über Zweck und Methode dieses Unterrichts (Nordhausen, 1855); Gockel, Encyklopädische Einleitung in die Philos. für Gelehrtenschulen und zum Selbstunterrichte (Karlsruhe, 1855); Wiegand, Grundriß der Gesch. der Philos. für Schüler der obersten Klassen von Gymnasien und für angehende Studierende (Worms, 1854); Trummer, Lehrbuch der Logik (Wien, 1861); G. A. Lindner, Lehrbuch der formalen Logik (Wien, 1880); Stoy, Philosophische Propädeutik, 2 Abteilungen (Leipzig, 1869 und 1870); W. Hollenberg, Logik, Psychologie und Ethik als philosophische Propädeutik für höhere Schulen (2. Aufl. Elberfeld, 1875); Rumpel, Philosophische Propädeutik (5. Aufl., Gütersloh, 1877); Schramm, Leitfaden der Logik und empirischen Psychologie (Bamberg, 1881); R. Jonas, Grundzüge der philosophischen Propädeutik (2. Aufl. Berlin, 1882). Vergl. die Besprechung eines Teiles dieser Lehrbücher in dem Aufsatze von Allihn: „Zur Logik und philos. Propäd. auf Gymnasien“, der in der Päd. Revue (37. Bd., S. 1—32 und S. 161—189; 45. Bd., S. 81—107; 46. Bd., S. 184—193) abgedruckt ist, die Anzeige der beiden Bücher von Haacke und Geckel von George in der Zeitschr. für das Gymnasialwesen 1856, S. 466 ff. und das Verzeichnis von Lehrbüchern der Logik in dem Antibarbarus logicus von Cajus; 2. Aufl. S. 98 ff. — Berührt ist die philos. Propäd. in der „Encyklopädie“ außer an den bereits angegebenen Stellen im I. Bde., S. 739 und im III. Bde., S. 109. Dr. Kern.

Phrenologie (Geisteslehre) ist der Name einer eigentümlichen, von dem deutschen Arzte Franz Joseph Gall herrührenden Deutung der Verrichtungen einzelner Teile des menschlichen Gehirns. Er hat sie für eine neue Wissenschaft erklärt; sie ist aber ein unfruchtbarer Irrtum geblieben und heutzutage nur dann noch von Interesse, wenn wir im Gegensatz zu ihr den für jeden Gebildeten wichtigen Stand angeben, welchen die Forschung nach der Lokalisation der Hirnfunktionen freilich auf ganz anderem, als dem Gallschen Wege bis heute erreicht hat.

Ärzte und Laien hatten sich schon lange vor Gall mit dieser Lokalisationsfrage beschäftigt; Ärzte seit vielen Jahrhunderten, seitdem man nämlich Leichen geöffnet hatte, auch die Leichen solcher, die nach Hirnkrankheiten (zumal Schlaganfällen) und Hirnverletzungen gestorben. Hatte doch schon Aretäus (50 nach Christo) gewußt, daß bei den vom Schlag halbseitig Gelähmten der Schaden im Hirn auf der entgegengesetzten

Digitized by Google

Seite fast ausnahmslos und zwar an begrenzter Stelle sich findet; und schon die Kenntnis von dem durchaus nicht homogenen, sondern ungemein mannigfaltigen Bau des Gehirns mußte die Ärzte immer wieder auf den Gedanken zurückführen, daß dessen verschiedene Teile auch sicher verschiedene Aufgaben vollziehen. Aber auch Laien hatten denselben Gedanken verfolgt; ein Bischof Albert von Regensburg hat im 13. Jahrhundert die erste phrenologische Büste gezeichnet. Gall selbst giebt zu, verschiedene vor ihm haben an umschriebene „Organe" im menschlichen Gehirn gedacht, keiner aber, sagt er, habe eines nachgewiesen. Darin hat er recht.

Dem großen Publikum war der Bau des menschlichen Gehirnes so unbekannt geblieben, wie die damit im Zusammenhang stehende Frage nach der verschiedenen Bedeutung seiner einzelnen Teile. In der Neige des 18. Jahrhunderts aber trat der Mann auf, der das Interesse der weitesten Kreise auf diese Sache zu konzentrieren verstand, indem er nicht bloß statt der zwar sehr gesicherten, aber wenig umfangreichen pathologischen Beobachtungen, welche im Besitz der Ärzte waren, eine Fülle zusammenhängender Thatsachen, die für den Gesunden gelten, kennen zu lehren versprach, sondern auch solcher Thatsachen, die, statt bloß eine Todesart zu beleuchten, von der größten praktischen Bedeutung für alle Lebenden sein sollten. Gall*) hatte schon als Schüler an einseitig, nämlich mit besonderem Gedächtnis begabten Mitschülern die Beobachtung gemacht, daß auch ihre Kopfgestaltung etwas übereinstimmend Eigentümliches biete. Er lenkte dann seine Aufmerksamkeit auf andere Fähigkeiten ausgeprägter Art und fand bald auch für diese die entsprechenden äußeren Zeichen, und zwar fast von Anfang an nicht im Gesichte, sondern am Hirnschädel. Er studierte Medizin und verfolgte seine Beobachtungen, vervielfältigte sie durch Besuche in Schulen, in Gefängnissen, in Irrenhäusern, durch Vergleichung endlich mit Tieren. Er beobachtete mit besonderem Eifer die Köpfe lebender berühmter Männer oder die Gypsabgüsse von den Köpfen verstorbener und, je mehr er Individuen mit einseitiger, stark ausgeprägter Geistesbeschaffenheit begegnete, um so häufiger fand er nach und nach, daß jeder dieser Geistesrichtungen eine besondere Vorragung am Schädel, offenbar also die höhere Entwicklung einer besonderen, an der Oberfläche gelegenen Hirnpartie entspreche. Er nannte diesen Hirnteil das „Organ" jener Geisteskraft oder Geistesrichtung. Bei fortgesetzten, immer zahlreicheren Beobachtungen fand sich als glänzende Bestätigung statt der Vorragung eine Flachheit, selbst eine Vertiefung, also eine ganz mangelhafte Entwicklung des „Organs" bei Menschen, denen in der That auch, wie ihr Leben bewies, jene einzelne Fähigkeit oder Richtung auffallend abging. Bald war es jetzt ein neues „Organ", das er an mehreren Schädeln übereinstimmend stark ausgeprägt wahrnahm, und zu dem es galt, durch Vergleich der geistigen Individualitäten die zugehörige besondere Anlage zu finden; bald war der Weg der umgekehrte; es fiel ihm eine neue, originäre Geistesrichtung an Menschen auf und das zugehörige „Organ" mußte gesucht werden und wurde, wenn auch öfters nach längerer fruchtloser Mühe, doch endlich sicher an einer noch nicht belegten Stelle der Schädeloberfläche gefunden und dann durch weitere Beobachtungen überzeugend bestätigt. Es ist in hohem Grade belehrend, aus seinen eigenen Erzählungen den Hergang dieser Forschungen zu ersehen. Sie deuten auf eine wunderbare Mischung der zügellosesten Phantasie mit einer praktischen Gabe der psychologischen Beurteilung und Behandlung des Individuums, wie man sie nicht häufig findet. Er giebt in letzterer Hinsicht mustergültige Vorschriften, an denen sich z. B. ein Kriminalist ein Vorbild bester Art nehmen könnte. Hören wir aber, was er gefunden und auf welche Art er, wie er mit Nachdruck versichert, den Grund für die wahre Physiologie des Gehirnes

*) Dr. Franz Joseph Gall, geboren 1758 in Tiefenbronn bei Pforzheim, hat erst in Straßburg, dann auf Anregung eines Verwandten in Wien Medizin studiert, dort als Arzt praktiziert, von 1805—1807 Reisen durch Deutschland gemacht und sich dann in Paris niedergelassen, wo er bis zu seinem 1828 erfolgten Tode in ausgedehnter ärztlicher Thätigkeit lebte und seine Lehre durch Wort und Schrift zu verbreiten suchte.

Digitized by Google

gelegt hat. Er hat an der für die Untersuchung am Lebenden zugänglichen Schädelfläche und durch die Schädeldicke hindurch die „Organe" von 27 „Grundvermögen" oder Richtungen des menschlichen Geistes (im weitesten Sinn) entdeckt und festgestellt. Sie heißen: Fortpflanzungssinn, Kindesliebe, Gutmütigkeit, Anhänglichkeit, Theosophie (religiöser Sinn), Eitelkeit, Stolz, Mut, Würgsinn, Eigentumssinn, Witz, Behutsamkeit, List, Beharrlichkeit, vergleichender Scharfsinn, metaphysischer Tiefsinn, Nachahmungssinn, Sachgedächtnis (Wissenstrieb), Sprachsinn, Dichtergeist, Ortssinn (Wandertrieb), Bausinn (Kunstsinn), Personensinn, Wortsinn, Zahlensinn, Farbensinn, Tonsinn.

Übrigens sind schon nach Galls Voraussetzung noch weitere „Organe" auf dem von ihm betretenen Wege zu entdecken gewesen, während er sich andere verborgen dachte in den der Forschung von außen unzugänglichen, gegen die Mittelebene des Kopfes gelegenen oder nach unten gerichteten Teilen der Hirnoberfläche*) (im Innern der Hirnhälften hat Gall keine „Organe" angenommen). In der That haben auch seine Nachfolger noch eine Anzahl solcher „Organe" und Grundvermögen weiter entdeckt, sein Hauptschüler Spurzheim allein deren acht, und wem heutzutage einmal noch ein solches phrenologisch bezeichnetes Schädelmodell zufällig begegnet, der wird leicht die darauf abgebildete Mosaik menschlicher Fähigkeiten und Triebe aus nahezu vierzig Nummern bestehend finden.

Gall hat nachdrücklich geltend gemacht, welch große Folgerungen für die Psychologie und zumal für die Beurteilung menschlichen Handelns aus der von ihm bewiesenen Thatsache des Bestandes obiger Organe und des Angeborenseins entsprechend starker Fähigkeiten und Neigungen sich ergeben.

Er stützt aber auf dieselbe Grundlage noch, was ihm viel wichtiger ist, die praktische Kunst, fast an jedem Individuum mittelst Untersuchung seines Kopfes mehr oder minder ausgeprägte psychische Anlagen oder Defekte zu entdecken und überzeugend zu demonstrieren. Welch unschätzbarer Anhalt für die psychiatrische, die kriminalistische, die Erziehungspraxis, für die Entscheidung der Berufswahl und anderer Fragen von größter Bedeutung!

Erwähnen wir jetzt, was man Gall hauptsächlich eingewendet hat oder einwenden kann.

Man hat ihm bestritten, daß die äußere Schädelfläche das treue Bild der Gehirnoberfläche darbiete. Im großen zwar, wenn es sich um Hirnprovinzen handelt, die z. B. ein Viertel des Schädelgewölbes einnehmen, hätte Gall recht; aber er hat sich ausschließlich mit viel kleineren Bezirken beschäftigt und da fehlt doch, selbst wenn durch extreme Fälle der Ort der „Organe" allgemein festgestellt wäre, soviel an jenem Parallelismus, daß damit die Anwendung der Kunst auf das Individuum höchst unsicher werden müßte. Gall hat sich auch diesem Einwande gegenüber genötigt gesehen, darauf hinzuweisen, wie eben nur große Übung, verbunden mit besonderem Takt, bei solchen Untersuchungen vor Irrtum schützen könne (!).

Man hat ferner bestritten, daß Proportionalität bestehe zwischen der Raumgröße und der Leistungsgröße eines Körperteiles, zumal des Gehirnes oder eines Teiles desselben. Allein im großen ist das eine Thatsache, die sich aus der Vergleichung der Gehirne ganzer Tierklassen ergiebt und selbst auf das Verhältnis zwischen verschiedenen Teilen desselben Gehirnes (worauf es Gall ankommt) anwendbar wäre, vorausgesetzt, daß es sich überhaupt um Teile mit genau angebbaren Grenzen handle. Unanwendbar ist der Satz nur auf den Vergleich verschiedener Individuen miteinander. Hier ist sicher die größere Feinheit und Vollkommenheit der Organisation auf der einen Seite sehr oft im Übergewicht über die bloße größere Massenentwicklung auf der andern.

Ein größerer Mangel in Galls Methode der Feststellung der „Organe" ist sicher

*) Das Gehirn besteht aus 2 seitlichen Halbkugeln, die in der Mittelebene teils verbunden sind, teils aber auch sich freien Oberflächen zuwenden.

Digitized by Google

der, daß die Fälle ganz hervorragenden Talentes oder Defektes notwendig an sich schon (sonst würden sie nicht hervorragen) wenige sind; daß einem einzelnen Forscher auch von ihnen wieder nur ein Bruchteil zur Untersuchung vorkommt und somit der Zufall dabei, welche Schädelgestalt diese bieten, außerordentlich großes Spiel hat. Andere, ihm nicht begegnende, bei der Nachwelt vielleicht weit dauerndere Anerkennung findende Größen derselben Geistesrichtung möchten ganz andere Ergebnisse geliefert haben. Gall beruft sich freilich für den Beweis der Richtigkeit auf Demonstration an vielen Hunderten von Schülern, Irren, Verbrechern. Allein wie klein ist hier die Zahl der in Betracht kommenden geistigen Besonderheiten und wie oft mag ihm überdies die ohne allen Grund von ihm so verachtete Physiognomik (er nennt sie kurzweg eine Chimäre) bei diesen Beurteilungen Winke gegeben haben, die er den Beulen oder Tiefen der Schädeloberfläche zu entnehmen glaubte.

Der wichtigste Einwand aber, der von Galls Lehre gleich anfangs die große Mehrzahl der Besonnenen und in der einen oder anderen Art zugleich Sachverständigen fern gehalten hat, ist nicht sowohl gegen seine Methode, als gegen ihr Endergebnis, gegen den Kern des Ganzen, die Hirnmosaik und die entdeckten 27 „Organe" gerichtet gewesen. War auch gerade damals in der Medizin die Neigung vertreten, ganz scharf begrenzte partielle Geistesstörungen anzunehmen (wir erinnern an die längst verlassene Lehre Esquirols von den „Monomanieen", an die zu enge Auffassung der „partiellen Verrücktheit"), wie hätten Ärzte, die immer mehr Beobachtungen von Zerstörung einzelner Teile der Hirnrinde und von ihren Folgen sammelten, mit dem, was sie gesehen, eine Vernichtung des „Organes" des Stolzes, des „Organes" des vergleichenden Scharfsinnes samt der entsprechenden geistigen Folge bei sonst völlig intakter geistiger Persönlichkeit vereinigen können? Nur die besonders geistvollen unter ihnen, Hufeland in Deutschland voran, waren in ihrem Urteil Gall gegenüber wankend oder selbst zustimmend. Aber nicht die Ärzte allein haben opponiert. Man muß doch sicher nicht Philosoph und insbesondere Psychologe von Fach sein, um mit Entsetzen von einer topographisch und mit brutalen Linien ausgeführten Specialisierung des menschlichen Geistes, wie Gall sie gegeben hat, sich abzuwenden, selbst wenn man pflichtgemäß sich erinnert, daß seine Zerlegung auf Vollständigkeit grundsätzlich gar keinen Anspruch erhoben hat. Den elementarsten, im Selbstbewußtsein eines jeden liegenden Thatsachen der subjektiven Psychologie, auf die wir noch zu sprechen kommen werden, widerstreitet Galls Lehre nicht minder, als allen klinischen Erfahrungen der Ärzte.

So können wir uns genügend erklären, wie seine Thätigkeit ohne allen dauernden Wert gewesen, trotz dem großen äußeren Erfolge, den er, besonderen Umständen zufolge, während seines Lebens mit der neuen Lehre erlangt hat. Sie trat vor die Öffentlichkeit in einer aufgeregten, strebsamen Zeit. Die Grundfragen der Menschheit wurden damals mit Vorliebe behandelt, die Grundlagen des Staates und der Gesellschaft revidiert und vielfach etwas morsch befunden. Die Physiognomik stand in ihrer Blüte. Der Boden für Gall war gut vorbereitet. 1796 begann er seine Vorträge in Wien zu halten; 1801 gab er seine Lehre erstmals in den Druck, hier noch mit der Bezeichnung als eine neue, „den Schädel behandelnde physiognomische Doktrin"*); 1803 verbot die österreichische Regierung seine Vorträge als dem Materialismus huldigend (wogegen Gall sich sehr verwahrt hat) und erlaubte sie nachher nur wieder für ein Auditorium von Ausländern; 1805 verließ er Wien, aber nur, um in den großen Städten und an den Universitäten Deutschlands jetzt eine Menge von Vorträgen über seine Lehre zu halten und von 1807 an in Paris, dem damals unbestrittenen Mittelpunkte des geistigen Lebens in Europa, für sie zu wirken. Unermüdlich sprach,

*) Die spätere Bezeichnung „Phrenologie" rührt nicht von Gall, sondern von einem Nachfolger, wahrscheinlich Spurzheim, her. Gegen die Bezeichnung „Kranioskopie" hat sich Gall lebhaft verwahrt; er habe es mit dem Gehirn, nicht mit dem Schädel an sich zu thun.

Digitized by Google

demonstrierte, kämpfte er. Männer von Namen ersten Ranges in der Wissenschaft sahen, um zu prüfen, seinen Worten; aber wenige gingen überzeugt davon. Trotzdem hat das große Publikum das, was sie zugaben, als Beweis rasch ergriffen, und was sie einwendeten, als ein Stück ihres gelehrten Zopfes behandelt. Gall wurde französischer Bürger, wohl nur, um die Aufnahme in die Akademie der Wissenschaften anzustreben; sie wurde ihm aber nicht zu teil. Seine Klagen über les savants (womit er die Spitzen der Naturwissenschaft und der Medizin meint) und les philosophes, die ihm beharrlich die Anerkennung versagen, rühren wohl von all diesen Erfahrungen her. Schließlich hat er sich in einem, im besten Französisch geschriebenen Prachtwerk*) an die Mit- und die Nachwelt gewendet. Er zeigt sich darin als durchaus ernsten, rastlosen, wenn auch nicht tiefdenkenden Forscher und überzeugten Lehrer, als nicht gerade reich an eigener ärztlicher Erfahrung und ärztlichem Urteil, wohl aber an Kenntnissen aus allen Gebieten der körperlichen Natur, zumal der menschlichen und der vergleichenden Anatomie, als reich auch an Verständnis für die verschiedensten Gebiete des menschlichen Lebens, und zudem als einen gewandten, nie verlegenen Polemiker.

Galls Lehre ist verschollen; sie hat keinen einzigen wissenschaftlichen Vertreter mehr; selbst die Laien haben sich von ihr abgewendet, während noch in den fünfziger und sechziger Jahren Männer auf die Lehre gereist und zu Theeabenden eingeladen worden sind, um durch phrenologische Untersuchung der Anwesenden Stoff für allerhand Kurzweil zu liefern.

Was ist denn aber aus der Lehre von der Lokalisation der Hirnfunktionen geworden? In diesem Punkte sind, in den letzten 15 Jahren erst, durch eifrige Arbeit von Franzosen, Engländern und Deutschen, allerdings hauptsächlich auf dem Wege der sie lebhaft angegriffenen Vivisektion, Ergebnisse erzielt worden, die zu den größten Fortschritten der Hirnphysiologie gehören und sicher auch als segensreich für die kranke Menschheit sich noch bewähren werden. Eine neue Phrenologie, die nicht den psychologischen Erfahrungen widerspricht, sondern aufs beste zu ihnen stimmt, ist an die Stelle der alten getreten. Sie hat freilich kein pädagogisches Interesse, als höchstens sofern sie der Gallschen Lehre vollends ihr Grab gegraben hat.

Uns allen sagt unsere Erfahrung, daß uns Eindrücke von außen mittelst der Sinne, gleichwie Eindrücke von unserem Körper selbst unaufhörlich zukommen; ein Teil von ihnen gelangt (als Empfindung) zu unserem Bewußtsein. Wir werden durch sie angeregt, teils in der kühleren Art ruhigen Erfassens, Begreifens, Urteilens, teils in der wärmeren des Gefühls, der Gemütsbewegung. Es können daraus Willensregungen hervorgehen. Der Wille endlich schafft sich Verwirklichung durch Anregung motorischer Apparate. Diese Welt nun von Sinnesempfindungen, von Vorstellungen und Gemütsbewegungen, endlich von Willensregungen, in der auch alle einmal gewesenen Vorgänge stets mehr oder minder lange nachklingen (Gedächtnis), bildet, auf das engste in sich verflochten, unser geistiges Ich. Eine Gemütsbewegung uns zu vergegenwärtigen, in der nicht die verschiedensten, wenn auch nur dem Gedächtnis entnommenen Sinnesempfindungen und in der nicht Urteile, gleichsam nur die andere Seite des Vorganges bildend, mit enthalten wären, ist uns ebenso schwer, als wir uns eine tiefere Erkenntnis ohne Wißbegierde, eine Willensregung ohne Gemütsbewegung vorstellen können**), und, fügen wir sogleich hinzu, die Physiologie so wenig als die Pathologie hat eine räumliche

*) Anatomie et physiologie du système nerveux en général, et du cerveau en particulier, avec des observations sur la possibilité de reconnoître plusieurs dispositions intellectuelles et morales de l'homme et des animaux, par la configuration de leurs têtes, par F. J. Gall et G. Spurzheim. 4 vol. in folio et 1 vol. atlas. Paris 1810—1819.

**) Wie absurd ist also z. B. die Gallsche Statuirung eines abgesonderten „Organes" für den Dichtergeist! Muß nicht alles Empfinden, Denken, Fühlen, Wollen gleichmäßig und übereinstimmend einen eigentümlichen Schwung haben, um den Dichter zu gestalten? Kann der Dichtergeist extra hinzukommen, wie das Salz in eine Suppe?

Digitized by Google

Getrenntheit dieser Vorgänge, wenn sie überhaupt denkbar ist, bis jetzt aufgewiesen*). Sie verlegt nur nach übereinstimmendem Urteil aller Forscher die sämtlichen geistigen Vorgänge in das große Gehirn und zwar in dessen vielfach gewundene Rinde, schließt also die Centralteile desselben, ferner das kleine Gehirn und das verlängerte Mark von der Aufgabe dieser Verrichtungen vollständig aus. Nähere Lokalisation der geistigen Verrichtungen ist jedoch bis jetzt nicht gelungen.

Wohl aber ist Lokalisation an verschiedenen Stellen des Gehirns gefunden worden für das Anfangs- und für das Endglied der oben von uns bezeichneten Kette von Verrichtungen, also für Vorgänge, die sich nicht in unserem Bewußtsein vollziehen, sondern rein physischer Natur sind. Es bestehen Endstationen im Gehirn, wo Sinneseindrücke, ehe sie, oft auch, ohne daß sie ins Bewußtsein eintreten, sich gestalten, und andrerseits motorische Anfangsstationen, wo für die Ausführung unseres Willens umfassende kombinierende Apparate in einer unserem Bewußtsein gleichfalls stets fernbleibenden Weise arbeiten und ihre Wirkung nach den entlegensten Muskeln entladen.

Als ein solches Centrum, und zwar motorischer Art sind längst schon die Streifenhügel erkannt, die im Innern des großen Gehirnes liegen. Auch das kleine Gehirn ist in seinen Beziehungen zu Vorgängen des Bewußtseins ohne Zweifel rein dienend, motorisch**).

Den weiteren Entdeckungen sind zwei Leistungen vorausgegangen. Es ist vorher gelungen, aus dem Gewirr der Großhirnwindungen gewisse typische, bei jedem wiederkehrende Züge herauszufinden und damit ist erstmals in neuerer Zeit eine sichere, auch für den Laien interessante, rein anatomische Topographie der Hirnoberfläche hergestellt worden. Es hat ferner die Anwendung elektrischer Reize auf die am lebenden Tiere bloßgelegte Hirnoberfläche einen hohen Grad von Feinheit vorher erreichen müssen.

Mit diesen Mitteln sind in der Rinde des Großhirnes sensitive und motorische „Centren" in der überraschendsten Weise nachgewiesen worden. Statt aller Einzelheiten bemerken wir nur, daß sie dem Stirnlappen, dem oberen oder Scheitellappen und dem Schläfenlappen angehören. Zerstört man je die betreffende sensitive Rindenstelle, so vernichtet man das Sehvermögen, das Gehör, den Geruch, den Geschmack, das Tastvermögen. Reizt man je die betreffende motorische Stelle, so erfolgen je in besonderer Art gewisse Bewegungen von Gliedern oder von Abschnitten derselben, Bewegungen der Mundwinkel, Bewegungen der Lippen und der Zunge, wie bei der Artikulation. Zerstört man das „motorische Centrum", so ist das Vermögen der bezüglichen Bewegung vernichtet.

Diese Ergebnisse sind noch nicht alle genügend festgestellt und selbst, soweit sie feststehen, kann man fragen, ob sie denn auch zu analogen Schlüssen auf den Menschen

*) Huschke, ebenso Carus (Grundzüge einer neuen und wissenschaftlich begründeten Kranioskopie; Stuttgart 1841) hat den Versuch gemacht, auf diese Weise der Phrenologie eine wirkliche Unterlage zu geben. Sie verwarfen gänzlich Galls „Organe". Nach ihnen ist vielmehr das Vorderhirn das Organ der Erkenntnis, das Mittelhirn das des Gemütes, das Hinterhirn das des Willens. Die Beweisführung dazu mittelst entsprechend auffallender Dimensionen bei einseitig angelegten oder einseitig defektuosen Menschen erinnert ganz an Galls Verfahren. Gall selbst hat nie nach dem Nachweis einer räumlichen Isolierung obiger Hauptarten geistiger Vorgänge auch nur gestrebt; schon darum nicht, weil sie nach seiner Überzeugung ganz unnütze philosophische Abstraktionen sind, die uns nie helfen würden, auch nur ein einziges Individuum zu beurteilen, einen Geizigen schon äußerlich von einem Verschwender zu unterscheiden, wie allein die Phrenologie es vermag. Gall hat stets nur „praktische Ziele" mit „praktischer Methode" erstrebt. Die Philosophen und Psychologen mit ihrer generellen und analytischen Betrachtung des menschlichen Geistes sind ihm stets ein Greuel gewesen.

**) Die von Gall behauptete enge Beziehung desselben zum Geschlechtsleben, die für phrenologische Spielereien stets eine besondere Würze abgegeben hat, ist vielleicht vorhanden, freilich dann in ganz anderem Sinne, als Gall gemeint hat. Das kleine Gehirn wäre nicht Sitz des geschlechtlichen Verlangens, sondern unter seinen vielfachen Funktionen befände sich nur auch die motorische Leitung des Geschlechtsapparates. So wäre dann wenigstens noch ein kleines Bruchstück der Gallschen Entdeckungen gerettet.

Digitized by Google

berechtigen. Aber nicht allein sind die Versuchstiere die höchstorganisierten Affen gewesen, deren Gehirn sich dem Bau nach dem menschlichen nahe anschließt, nicht bloß handelt es sich hier um Funktionen, die nicht geistiger, sondern physischer Art sind, sondern es mehren sich auch immerfort die Fälle, wo Beobachtungen am kranken Menschen in Verbindung mit den Sektionsergebnissen die Übertragbarkeit solcher Versuchsergebnisse vom Tier auf den Menschen rechtfertigen. Am auffallendsten gilt dies von den Fällen des Sprachverlustes beim Menschen; überraschenderweise hat letzterer regelmäßig das „motorische Centrum" für die Sprachbewegungen nur einerseits im linken Stirnlappen des Großhirnes, in der dritten Stirnwindung (der „Brocaschen Windung"). Dieselbe Stelle der dritten Stirnwindung ist es aber auch, deren Zerstörung dem Affen das Vermögen der analogen Bewegung von Lippen und Zunge raubt.

Wir wollen nicht einzeln angeben, wie wenig die jetzt wirklich erkannte Funktion all der bezüglichen Hirnpartieen zu Galls dort angezeichneten „Organen" paßt. Es läßt sich eine gegenseitige Beziehung überhaupt nicht herstellen. Auch das ist klar, daß diese neue Phrenologie, die jeder Richtung auf das Individuelle entbehrt, ein wertvoller, aber auch ein fast ausschließlicher Besitz der Naturforscher und der Ärzte bleiben wird.

Was Gall angestrebt hat, eine geistige Analyse des Individuums mittelst einer Untersuchung seines Gehirnes, ist durch diese neuen Entdeckungen der Wirklichkeit durchaus nicht näher gerückt worden. Ihm selbst hat die Geschichte, trotz der langdauernden Bewegung, die er hervorgerufen, nur einen völligen wissenschaftlichen Mißerfolg aufzuzeichnen, nicht allein, weil er eine damals oder überhaupt unlösbare Aufgabe vorgenommen, sondern weil er auch weder die Gabe nüchterner Beobachtung, noch das für seinen Fall unentbehrliche Verständnis psychologischer Grundthatsachen besessen hat. Er hat in denkwürdiger Weise gezeigt, was ein zwar geistvoller Mann, aber ein selbstbewußter Empiriker anstellen kann, wenn er vollends auf das für ihn möglichst unpassende Gebiet gerät. **Dr. Neuschler.**

Physik, s. Naturlehre.

Physikalischer Apparat. Unter dem physikalischen Apparate begreift man die Sammlung aller derjenigen Instrumente, welche erforderlich sind, um die zur Erläuterung der im physikalischen Unterricht vorzutragenden Lehren nötigen Versuche anstellen zu können.

Über die Notwendigkeit solcher Versuche (Experimente) braucht hier nur wenig gesagt zu werden und ist zu verweisen auf den Artikel: Naturlehre (V. Bd., S. 127 ff. Vgl. auch den Artikel: Chemie I. Bd., S. 898). Wir stellen uns ganz auf die Seite derer, welche für die Mittelschule nicht sowohl die mathematische Begründung der physikalischen Wahrheiten zur Grundlage des Unterrichts machen wollen (wenngleich, je nach der Kenntnisstufe der Schüler, die Anwendung der Mathematik auf Physik nicht fehlen darf), sondern vielmehr die Wahrheit physikalischer, wie überhaupt aller naturwissenschaftlichen Behauptungen nur durch die Erfahrung begründet glauben.

Die Mathematik ist eine apriorische Wissenschaft, alle Naturwissenschaften sind aposteriorisch. Eine physikalische Wahrheit mag daher noch so schön aus mathematischen Formeln abgeleitet sein, so setzt die Ableitung dieser Formeln doch immerhin Prämissen voraus, aus welchen dieselben gefolgert werden müssen, und der in der Formel ausgesprochene physikalische Lehrsatz wird erst dann wahr, wenn diese Prämissen wahr sind. Die Wahrheit der letzteren aber kann nur durch die Übereinstimmung mit der Beobachtung der Natur selbst ihre Begründung finden. Die Mathematik hat hierauf die bedeutende Aufgabe, den inneren Zusammenhang der durch die Beobachtung gefundenen verschiedenen Naturgesetze zu entwickeln und die Abhängigkeit der Kräfte und ihrer Wirkungen, welche mit bestimmtem Maß gemessen werden, in einer festen Formel darzustellen. Gewisse Teile der Naturlehre, so fast die ganze Mechanik, die Optik u. a., gestatten zwar, aus einigen wenigen Prämissen die physikalischen Gesetze durch mathematische Schlüsse, welche den wissenschaftlichen Standpunkt der Mittelschule nicht übersteigen,

Digitized by Google

abzuleiten. Damit dieselben aber nicht bloß äußerlich angelernt werden, sondern die Art, wie die darauf beruhenden Wirkungen zur Erscheinung kommen, mit voller Klarheit erfaßt werde, ist es auch für diese Gesetze notwendig, daß nicht bloß die Wahrheit jener Prämissen, sondern auch die daraus gezogenen Folgerungen in bestimmten Erscheinungen beobachtet werden.

Da nun aber die Natur nicht an jedem Orte und zu jeder gewünschten Zeit eine Erscheinung uns vor die Sinne führt, die wir zu beobachten wünschen, und da die in der Natur uns entgegentretenden Erscheinungen in der Regel von komplizierter Beschaffenheit und ein zusammengesetztes Produkt verschiedener gemeinschaftlich wirkender Kräfte sind, deren Wirkungen wir voneinander absondern müssen, so werden wir zur Erkenntnis der einfachen Wirkung einer Naturkraft nur dadurch gelangen, daß wir letztere in die Lage versetzen, ohne störende Nebeneinwirkungen oder wenigstens, wenn andere Kräfte nicht ganz zu beseitigen sind (wie z. B. bei Bewegungsversuchen die Reibung und der Widerstand der Luft), mit möglichst kleiner Einwirkung derselben uns ihre Wirkung zu zeigen. Solche absichtliche Herbeiführung von Naturerscheinungen heißt Versuch oder Experiment, und die bei ihren Forschungen den bezeichneten Weg einschlagende Physik heißt Experimentalphysik.

Zur Anstellung solcher Versuche bedarf die Wissenschaft notwendig bestimmter, oft von den Forschern mit großem Scharfsinn ausgedachter Instrumente, und es ergiebt sich aus dem bisher Gesagten die Bedeutung derselben. Ein physikalisches Instrument hat keine andere Aufgabe, als dazu zu dienen, daß die Wirkung einer Naturkraft durch dasselbe zur Anschauung und ein Naturgesetz dadurch zur Erkenntnis komme. Nicht der Naturforscher oder Lehrer macht das Experiment, sondern die Natur selbst muß es machen, und das Verdienst des Forschers liegt nur in der Konstruktion eines guten Instrumentes zu diesem Zwecke und in der richtigen Behandlung desselben. Das Instrument aber ist um so besser, je weniger der Experimentator selbst der Natur durch Einwirkung seiner eigenen Kraft dabei nachzuhelfen genötigt ist.

Was im bisherigen über die Erkenntnis der Natur gesagt wurde, gilt in doppeltem Maße für den naturwissenschaftlichen Unterricht in der Mittelschule. Nur ein geistig ganz besonders organisierter Mensch möchte in der Lage sein, aus Büchern allein die Naturwissenschaften kennen zu lernen und darin doch etwas Bedeutendes zu leisten. Wie der Geist durch den Geist erkannt werden kann, so wirkt die Naturerscheinung zunächst nur auf die Sinne, und keine noch so vollständige Beschreibung einer Erscheinung wird den unmittelbaren Sinneseindruck, den sie hervorbringt, zu ersetzen vermögen, am allerwenigsten aber in einem Alter, wo die Zahl der selbstgemachten Erfahrungen und echten, d. h. mit klarem Bewußtsein dessen, um was es sich handelt, angestellten Beobachtungen noch beinahe Null ist, und der Mensch daher erst seine Sinne richtig gebrauchen lernen muß. Auf diesem Standpunkt aber stehen die meisten Schüler unserer Mittelschulen. Ihr Wissen haben sie in den meisten Lehrfächern der Schule aus Büchern geschöpft; die Kraft, von der Anschauung, welche die Sinne geben, durch Abstraktion des Zufälligen vom Wesentlichen zum Begriffe zu gelangen, liegt brach; ja selbst die Fähigkeit, ihre Sinne richtig zu gebrauchen, ist noch gänzlich unentwickelt. Und da soll nun der Schüler durch bloßen mündlichen Vortrag der Wissenschaft eine klare Einsicht in ein Naturgesetz erlangen und das Gesetz auf die Erklärung einer Erscheinung, die er nie oder nur flüchtig und ungenau gesehen hat und von der er sich kaum ein unklares Bild zu machen imstande ist, anwenden lernen?

Erscheint somit die Notwendigkeit physikalischer Instrumente, also eines physikalischen Apparates, vollkommen begründet, so ergiebt sich aus dem Bisherigen zugleich, welche Teile der Naturlehre vorzugsweise der Apparate bedürfen und welche Art der Apparate für die Schule besonders wichtig ist.

Da sind es nun diejenigen Teile, welche sich einer mathematischen Behandlung in der Mittelschule größtenteils entziehen; hierher gehört in erster Linie die Lehre von

Digitized by Google

dem Magnetismus und der Elektricität, für welche daher ein physikalisches Kabinett eine reichere Ausstattung erfahren muß. Nur möge man sich hüten, statt auf die Erläuterung der Hauptgesetze den Nachdruck zu legen, die zahlreichen Spielereien anzuschaffen, welche gerade auf diesem Gebiete ersonnen und viel verbreitet sind, jedoch den Unterricht mehr zu stören, als zu beleben geeignet sind. Hierher gehören das elektrische Glockenspiel, der Puppentanz, das Donnerhaus u. dgl., ferner die vielfachen Rotationsapparate u. a. Und wenn auch Experimente, welche überraschende Äußerungen von Naturerscheinungen zeigen, nicht geradezu verwerflich sind, so ist doch eine große Ausdehnung derselben im Unterrichte nicht ohne Gefahr, indem der Schüler gar zu leicht geneigt ist, das Experimentieren als ein Schauspiel anzusehen, das ihm vorgeführt werde, statt daß er es als das Mittel betrachten sollte, den Unterricht zu erläutern und klar zu machen. Er wird daher nicht den Unterricht, sondern das Experiment als die Hauptsache und somit als den Hauptgegenstand seiner Aufmerksamkeit betrachten. — In denjenigen Disciplinen, welche mehr eine mathematische Behandlung gestatten, wird es sich besonders darum handeln, die Grundbegriffe der Wissenschaft zu erläutern und deutlich zu machen und die Fundamentalgesetze auf experimentellem Wege zu begründen. Insofern sind eine Fallmaschine, die Bertramschen Apparate für das Parallelogramm der Kräfte und die schiefe Ebene, eine Centrifugalmaschine, ein Pascalscher Apparat zum Erweis des hydrostatischen Paradoxons, eine Luftpumpe, eine Röhre zum Nachweis des Mariotteschen Gesetzes, ein Monochord besonders wichtig. — Bei der großen praktischen Bedeutung, welche gewisse physikalische Gesetze erlangt haben, ist es billig, daß auch diese den Schülern zur Anschauung vorgeführt werden; aber es darf dieser Gesichtspunkt doch erst in zweiter Linie festgehalten werden und ehe etwa Modelle einer Dampfmaschine, eines elektrischen Telegraphen angeschafft werden, müssen jene die Grundgesetze zur Anschauung bringenden Apparate vorhanden sein.

Bei der Anlegung eines Apparates muß somit als erster Grundsatz die Bedeutung und Wichtigkeit eines Instrumentes für die klare Einsicht in die Gesetze der Physik im Vordergrunde stehen. Was hier unentbehrlich ist, muß erworben werden, und ist eine Anstalt nicht in der Lage, diese Erwerbung machen zu können, so ist sie auch nicht imstande, den physikalischen Unterricht unter ihre Lehrfächer aufzunehmen*). Es bedarf hierzu keiner Prachtexemplare von Instrumenten, und wo die Schule nicht über ungewöhnlich reiche Mittel zu gebieten hat, ist in ihrem eigenen Interesse jeder Luxus sorgfältig zu vermeiden, um mit beschränkteren Mitteln doch möglichst Genügendes erreichen zu können. In der That lassen sich die meisten Gesetze auch mit recht geringen Mitteln zur Erscheinung bringen, und gerade diese einfachen Experimente haben den Vorteil, daß sie die Schüler zur Wiederholung dieser Versuche reizen. Experimente aber, welche auf diese Weise von ihnen selbst gemacht werden, führen sie besser in die Natur ein, lehren sie deutlicher das Zusammenwirken verschiedener Naturkräfte kennen, als noch so gelungene, überraschende Experimente, welche mit luxuriösen Apparaten angestellt werden, deren mechanische Zusammensetzung ihnen verborgen ist. Daß der Lehrer im Schüler das Streben wecke, selbst zu experimentieren und für einfache Versuche selbst sich kleine Apparate zu verfertigen oder sonst zu erwerben, ist auch pädagogisch nicht unwichtig. Man klagt so oft über die Blasiertheit unserer Jugend. Der Unterricht aus Büchern, das Aneignen fremden Urteils mit halbreifem Verständnisse führt gar leicht zu solcher Wissensmüdigkeit. Die Weckung der Sinnenthätigkeit und ihre Richtung auf das Beobachten der Natur und ihrer Kräfte möchte wohl das beste Präservativ dagegen sein und dem Geiste stets mit jedem neuen Schritte im Forschen auch neue Frische geben.

Weiter ist die Aufmerksamkeit bei der Einrichtung eines physikalischen Apparates dahin zu wenden, daß die Instrumente für einen gemeinschaftlichen Unterricht die nötige

*) In Württemberg z. B. wird die Gestattung der Aufnahme des physikalischen Unterrichts in den Lehrplan einer Realschule mit Recht an die Bedingung geknüpft, daß die Gemeinde die Mittel zur Erwerbung der nötigen physikalischen Instrumente verwillige.

Digitized by Google

Größe haben. Ein Versuch, der in so kleinem Maßstabe angestellt werden muß, daß ihn nur einzelne Schüler gleichzeitig beobachten können, und daß er daher bei einer etwas zahlreichen Schülerzahl mehrfach wiederholt werden muß, taugt um so weniger, je öfter diese Wiederholung nötig ist. Nichts ist für die Disciplin der Schule gefährlicher, als wenn der Lehrer einen Teil der Schüler unbeschäftigt lassen muß, während er selbst seine Aufmerksamkeit in einer Weise nach einer bestimmten Seite hinzuwenden hat, daß er genötigt ist, jene Schüler nicht bloß unbeschäftigt, sondern auch unbeobachtet sich selbst zu überlassen. Daher ist die Anschaffung eines Skioptikons empfehlenswert, durch welches es jetzt möglich wird, eine ganze Reihe von Erscheinungen, namentlich aus der Optik, die früher fast immer von jedem einzelnen für sich beobachtet werden mußten, auf einmal der Gesamtheit der Klasse vorzuführen, und ihnen zugleich zu zeigen, was eigentlich gesehen werden soll.

Praktische Winke über die Einrichtung eines physikalischen Apparates und die Benützung von Instrumenten und zwar durchaus im Sinne eines wissenschaftlichen Unterrichts und nicht der bloßen Unterhaltung giebt „Fricks Physikalische Technik oder Anleitung zur Anstellung von physikalischen Versuchen und zur Herstellung von physikalischen Apparaten mit möglichst einfachen Mitteln", 5. Aufl., Braunschweig 1876, eine Schrift, welche den Standpunkt unserer Mittelschulen beinahe durchweg festhält, natürlich aber nur für vollständige Anstalten in ihrer ganzen Ausdehnung Anwendung findet, während kleinere Anstalten nur das Wichtigste und zum eigentlichen Fundamente des Unterrichts Gehörige daraus entnehmen werden. Es findet sich dort auch am Schlusse ausdrücklich „ein Verzeichnis physikalischer Apparate für einen ausgedehnteren Unterricht zusammengestellt" *). Sehr wertvoll ist auch zu gleichem Zwecke: Weinhold, Vorschule der Experimentalphysik, 2. Aufl., Leipzig, Quandt und Händel, 1874, und das allerdings recht teure ausführlichere Werk desselben Verfassers: Physikalische Demonstrationen, Leipzig, ebendas., 1880, 1881. Für einfache Verhältnisse kann Crüger, Schule der Physik, 11. Aufl., Leipzig, Körner, 1880, nicht genug empfohlen werden.

Aber auch der beste Apparat ist für die Schule wertlos, wenn er sich in den Händen eines unpraktischen, wenn auch noch so gelehrten Lehrers befindet, und manches gute Instrument ist schon zugrunde gegangen, weil es von ungeschickten Händen falsch behandelt wurde. Es ist daher durchaus nötig, daß der Lehrer der Physik sich vor Übernahme seines Lehrfaches im praktischen Experimentieren und in der Behandlung der physikalischen Instrumente die nötigen Kenntnisse und die erforderliche Gewandtheit erworben habe. Es ist ihm dieses in der Physik nicht so leicht gemacht wie in der Chemie. Bei letzterer bieten die Universitäten und polytechnischen Schulen in der Regel Gelegenheit, in den Laboratorien praktische Übungskurse durchzumachen, für die Physik ist aber nur selten ähnliches geboten. Es muß daher als Pflicht des Staates ausgesprochen werden, einerseits bei der Prüfung künftiger Lehrer der Physik ausdrücklich Nachweisung der Befähigung im praktischen Experimentieren zu verlangen, anderseits aber es nicht bloß dem Zufalle zu überlassen, wo sich der Prüfungskandidat diese Befähigung erworben habe. Würde die praktische Ausbildung der Lehrer angemessen organisiert und diese Zeit des Probejahres ordentlich ausgenutzt, so dürfte diese dem angehenden Lehrer der Physik die beste Gelegenheit zur Erwerbung praktischen Geschicks geben.

† Nagel — Erler.

Physiognomik. Die Idee einer Beurteilung des Menschen, d. h. des geistigen Menschen nach seiner sinnlichen Erscheinung ist etwas so Naturgemäßes, daß wir uns über ihr hohes Alter nicht wundern können. Wir finden sie als etwas ganz Bekanntes schon bei Aristoteles erwähnt. Zwar sind die ihm zugeschriebenen Bücher der Physiognomik (*φυσιογνωμονικά*) unecht, allein der Gegenstand derselben findet sich auch in echten Schriften erwähnt, z. B. Analyt. pr. II., 28, wo der Schluß aus der

*) Vgl. über das Bisherige auch den Artikel: Lehrmittel.

Digitized by Google

Erscheinung (das φυσιογνωμονεῖν) für möglich erklärt wird, vorausgesetzt, daß man eine Einwirkung der natürlichen Affekte (Zorn, Begierde u. s. w.) auf gleichzeitige Veränderung des Körpers und der Seele zugebe. Bekannt ist die von Cicero und Diogenes von Laerte erwähnte Anekdote von Sokrates und dem Physiognomen Zopyrus. In den pseudo-aristotelischen Büchern der Physiognomik werden bereits drei Arten der Kunst unterschieden, indem die einen aus der Vergleichung der Individuen mit Tiergestalten schließen, die andern den Typus verschiedener Nationalitäten als Anhaltspunkt benutzen, wieder andere endlich nach bestimmten Zeichen der Gemütsart urteilen, besonders nach gewissen Merkmalen der Leidenschaften und Affekte. Ohne Zweifel sind die Schlüsse dieser Art uralt, und gewiß barg sich in ihnen ursprünglich ein bedeutender Schatz naturwüchsiger Beobachtung und Menschenkenntnis, der aber vom Schematismus überwuchert wurde. Dies geschah besonders durch die Verbindung der Physiognomik mit den Principien der Astrologie. Auch diese Art der Charakterdeutung stammt schon aus dem Altertum; sie wurde jedoch im Mittelalter und in den ersten Jahrhunderten der Neuzeit mit besonderer Vorliebe ausgebildet. In der That hat es niemals eine verführerischere und imposanter ausgebildete Scheinwissenschaft gegeben, als die Astrologie mit ihrem die ganze Natur umspannenden Apparat von schematischen Begriffen, Beziehungen und Deutungen. Jeder Körperteil war einem besonderen Zeichen des Tierkreises gewidmet, die Furchen der Stirne wie die Teile der inneren Hand wurden nach den Planeten eingeteilt, und da sich an diese Beziehungen so vieles anknüpfte, konnte es dem Eingeweihten für seine Deutungen niemals an Stoff fehlen. Häufig wurde die Physiognomik mit der Chiromantie verbunden, deren Regeln sich nicht nur auf das Schicksal, sondern auch auf den Charakter bezogen. Ganz astrologisch war auch die Metoposkopie oder die Kunst, den Charakter des Menschen auf seiner Stirne zu lesen. Man muß dabei aber im Auge behalten, daß viele Grundbegriffe dieser fabelreichen Gebiete auch ohne speciellen Zusammenhang mit der Astrologie eine weite Verbreitung hatten. So z. B. die Begriffe des Heißen, Kalten, Trocknen und Feuchten mit ihren Kombinationen, welche in der Lehre der Elemente, der Säfte des Körpers u. s. w. wiederkehren, und auf welche auch unsere heutige Lehre von den Temperamenten noch zurückzuführen ist.

Die reinere Physiognomik der Alten wurde in glänzender Weise erneuert durch den Neapolitaner Joh. Baptista Porta († 1615), welcher in seinem Werke de humana physiognomia namentlich wieder die Zusammenstellung besonderer Individualitäten mit Tiergestalten zur Grundlage seiner Schlüsse machte. Portas Buch fand in mehreren Auflagen und Übersetzungen eine weite Verbreitung und wurde vielfach zu Auszügen und Bearbeitungen benützt, ohne daß jemand versucht hätte, die Physiognomik auf festere Grundlagen zu bringen und nach den Grundsätzen der neueren Wissenschaft umzubilden. Dies unterließ auch J. C. Lavater (geb. zu Zürich 1741, † 1801), dessen Name wohl jetzt noch am meisten in Verbindung mit der Physiognomik genannt wird. Seine begeisterte Empfehlung der Physiognomik in Wort und Schrift, sein prophetenhaft schwärmerisches Wesen und der bedeutende persönliche Einfluß, den Lavater nicht nur unter den Freunden seiner theologischen Mystik, sondern auch in anderen Kreisen ausübte, thaten fast mehr zur Verbreitung der Idee der Physiognomik, als seine ausführliche Bearbeitung dieses Gebietes (Physiogn. Fragmente, 1765—78 in vier Quartbänden). Gerade weil Lavater wenig feste Grundsätze aufstellte und sich meist dem Gefühl oder dem Eindruck der unmittelbaren Anschauung überließ, konnte die von ihm gegebene Anregung sich leicht ausbreiten, da jeder hoffen durfte, auf ähnlichem Wege ebenfalls beachtenswerte Resultate zu erzielen. Zugleich wurde übrigens dadurch die Ausbildung einer Scheinwissenschaft vermieden, indem der Begriffsapparat fehlte, an welchen sich, wie es bei der Phrenologie erging, so leicht gedankenlose Nachahmer anklammern. Lavater unterschied die Physiognomik als Lehre von dem ruhigen, habituellen Ausdruck von der Pathognomik, der Lehre von dem Ausdruck der Affekte.

Digitized by Google

Gerade dadurch aber trennte er dasjenige Element von der eigentlichen Physiognomik ab, welches vielleicht allein das Mittel bietet, überhaupt zu einer völlig klaren Vorstellung über das Verhältnis des Charakters zum Gesichtsausdruck zu gelangen. Im einzelnen sind Lavaters Betrachtungen voll von enthusiastischer Übertreibung. In einer einzigen Linie des Profils will er oft die außerordentlichsten Eigenschaften des Geistes mit vollkommenster Sicherheit entdecken. Daß dadurch der Widerspruch gereizt und die Kritik herausgefordert wurde, war nur zu natürlich, und es traf sich, daß als wichtigster Antagonist gegen Lavaters Überschwenglichkeit ein Mann auftrat, der an Schärfe und Klarheit des Denkens seinesgleichen suchte und dabei in psychologischer Beobachtung vielleicht mehr gethan hatte als Lavater. Es war der Göttinger Professor Lichtenberg, ein Mann von etwas einseitiger, steriler Natur, zu grillenhaftem Grübeln geneigt, aber durch seine Bildung, wie durch einen durchdringenden Verstand zur gründlichsten Erörterung derartiger Fragen befähigt. Lichtenberg hatte sich selbst seit seiner Kindheit aufs lebhafteste mit Physiognomik beschäftigt und, in England namentlich, systematische Studien des Volkslebens zum Zweck der Menschenkenntnis angestellt. Es ist daher nicht zu verwundern, daß Lichtenbergs Untersuchungen über die Physiognomik noch heute Wert haben, während Lavaters Schriften im wesentlichen nur noch eine historische Bedeutung in Anspruch nehmen können. Lichtenbergs Ansichten lassen sich in folgenden Sätzen zusammenfassen:

1) Es ist denkbar, daß alles auf alles einwirkt, und daher auch für einen vollkommenen Geist alles in allem lesbar ist; nicht aber für uns, die wir das Ganze nicht übersehen und die feinsten Wirkungen nicht bemerken.

2) Die Form der festen, wie der beweglichen Teile des Körpers hängt sowohl von äußeren Ursachen ab, als auch von Einflüssen des Charakters, und wir können nicht wissen, worauf jede Eigenthümlichkeit zurückzuführen ist.

3) Tugend und geistige Vollkommenheit verschönern, aber diese Schönheit ist von der sinnlichen Schönheit, welche wir an den Statuen des Altertums bewundern, principiell verschieden. Die Schönheit der Tugend enthüllt sich oft nur dem aufmerksamen Blick in den feinsten Zügen, während die sinnliche Schönheit sofort und vollständig in die Augen fällt.

4) Die Pathognomik ist insofern besser begründet, als es eine natürliche Gebärdensprache der Leidenschaften giebt, die jeder Mensch mit Feinheit und Schärfe auffaßt. Auch hinterlassen die Affekte dauernde Spuren, aber, je nach der Beschaffenheit der Haut, der Muskeln ꝛc., Spuren von sehr verschiedener Stärke, bei gleich starkem Affekt. Wir können daher den Stempel der Leidenschaften und vorherrschenden Neigungen oft qualitativ richtig beurteilen, aber nicht quantitativ, und oft lassen die heftigsten Leidenschaften nur so schwache Spuren zurück, daß wir sie nicht zu erkennen vermögen.

5) Die Physiognomik des täglichen Lebens stützt sich zugleich auf die Beobachtung des Benehmens und zieht unbewußt zahlreiche Merkmale aus der Kleidung, Haltung u. s. w. hinzu, wodurch sie sicherer geht. Sie hat als Anhaltspunkt für die Ansammlung der Menschenkenntnis ihren Wert. — Die angeblich wissenschaftliche Physiognomik beruht dagegen auf Selbsttäuschung und gehört mit der Wahrsagerei unter Eine Kategorie.

Es wird gegen diese Sätze noch heute nicht viel zu erinnern sein, als daß wir im Begriff sind, der Pathognomik auf dem Wege der exakten Wissenschaften etwas näher zu kommen, und daß auch für die Physiognomik noch ein Princip zu berücksichtigen bleibt, welches weder Lavater noch sein Gegner genügend beachtet hatten. Beginnen wir mit der Betrachtung dieses Princips! Es ist das des allgemein Menschlichen im Gegensatz zur Individualität. — Gibt man nämlich zu, daß alle äußeren Einwirkungen auf die Bildung des Körpers als vergleichsweise zufällig betrachtet werden können, daß ferner selbst der Mangel sinnlicher Schönheit, ohne besondere Verunstaltung, häufig indirekt von äußeren Ursachen herrührt, von unvollkommener Nahrung und Pflege, mangelnder Bewegung in den Jahren der Entwicklung, schwerer

Digitized by Google

Arbeit u. dgl., welches alles zwar auf Körper und Geist einwirkt, aber in sehr verschiedenem Maße und mit verschiedenem Erfolg der natürlichen Reaktion; dann bleibt immer noch die Möglichkeit übrig, daß nach Aufhebung aller solcher Zufälligkeiten eine gewisse Regelmäßigkeit und Harmonie des Äußeren übrig bleibt, bei welcher dann die wirkliche Vollkommenheit nur nach Maßgabe der geistigen Vollkommenheit eintreten kann. Man wird es sogar als wahrscheinlich betrachten können, daß die sinnliche Wohlgestalt wenigstens der allgemeinen Idee des Menschen auch in geistiger Beziehung entspricht, ob sie zwar oft bei sehr erheblichen Charakterfehlern annähernd erhalten und dagegen bei vergleichsweise geringen schon stark gestört erscheinen kann. Bei diesem Standpunkte wird die Prophetie des Charakters, an welcher Lichtenberg am meisten Anstoß nahm, entweder ganz aufhören, oder auf das Niveau gewisser Wahrscheinlichkeitsgründe zurückgedrängt werden; die Betrachtungen selbst aber, sofern sie nicht mehr auf unwidersprechliche Beweise bestimmter Eigenschaften, sondern vielmehr nur auf die Erkennung von Indicien ausgehen, können ihren Wert behalten. Von diesem Standpunkte aus muß man denn auch die Idee einer Symbolik der menschlichen Gestalt für principiell zulässig erklären. Man wird einräumen können, daß diejenige Gestalt des Körpers, auf welche wir durch anatomische, physiologische und ästhetische Forschungen als Normalgestalt hingeführt werden, auch für die geistige Idee des Menschen Bedeutung habe, gewissermaßen als vollkommenste sinnliche Repräsentation dieser Idee. Wenn nun die Teile des Körpers in Beziehung auf ihre Funktionen und ihren organischen Bau betrachtet werden und man davon ausgeht, daß die äußere Form durch das Innere und durch den Zweck des Ganzen und seiner Teile bestimmt wird, so kann man wohl auch die einzelnen Teile des Körpers vorwiegend mit diesem oder jenem Elemente des geistigen Lebens in Verbindung bringen und ihrer größeren oder geringeren Vollkommenheit sowie ihren Eigentümlichkeiten eine gewisse Bedeutung beilegen. Soweit bleibt die Sache auf dem Boden einer durchaus zulässigen und keineswegs wertlosen naturphilosophischen Betrachtung. Insbesondere wird der Künstler eine solche Symbolik durchaus nicht entbehren können, und in der That finden wir sie auch schon in den ältesten Zeiten, und nicht nur in der bildenden Kunst, sondern namentlich auch in der Dichtkunst. Homer ist ganz voll von solcher Symbolik; das belehrendste Beispiel ist das des Odysseus, dessen gedrungene Gestalt mit kräftigem, breitschultrigem Oberkörper, aber verhältnismäßig kurzen Beinen gewiß jeder mit dem Charakter dieses Helden in engste Verbindung bringt. Bekannter noch ist wohl das Beispiel des Thersites; allein gerade in Beziehung auf diesen möchte wohl Lichtenbergs Bemerkung zutreffen, daß der Dichter die edlen Figuren schön, die unedlen häßlich mache, nicht weil es in der Erfahrung so sei, sondern um die Wirkung der geistigen Eigenschaft durch die sinnliche zu verstärken. Nur ist eben dies nicht der einzige und auch nicht der wichtigste Grund, welcher den Dichter überhaupt zur Symbolik veranlaßt. Vielmehr wird der Dichter, wie jeder andere Künstler, von der Idee des Menschen ausgehen; die Umstände, welche im Leben entstellend einwirken, ignorieren und daher dann die symbolischen Züge so hervortreten lassen, wie sie im Leben beim Individuum gar nicht hervortreten können, weil sie von andern Faktoren überwogen werden. Sehr treffend ist folgende Äußerung von Schaller (Psychologie, I., 333): „Der Bildhauer, der Maler könnte den innerlichen, geistigen Menschen überhaupt nicht darstellen, wenn sie nicht die äußere Gestalt und Erscheinung des Menschen als den entsprechenden Ausdruck seiner Innerlichkeit ansehen wollten. Eine Statue des Jupiter, wie sie der griechische Künstler produziert, ist nichts anderes als die sichtbare Idee des Jupiter selbst. Die ganze äußere Erscheinung in allen ihren Teilen ist bedeutungsvoll, ist durchdrungen von dem geistigen Charakter, welchen der religiöse Glaube der Gottheit vindizierte." Lichtenberg hat in äußerst feiner Weise nachgewiesen, wie großen Einfluß das Gesetz der Ideenassoziation auf die Verbindungen hat, welche wir zwischen dem Bilde eines Menschen und der Vorstellung seiner

Digitized by Google

Handlungsweise herzustellen wissen. Wäre aber diese Assoziation der ganze Grund unsrer Physiognomik, so ständen die Typen der Kunst ohne eigentliche Basis da; sie würden vom Zufall und vielleicht von der Gewohnheit bestimmt, statt durch eine innere Notwendigkeit. Schaller weist darauf hin, daß wir es uns trotz aller Unsicherheit der physiognomischen Beobachtung doch niemals würden nehmen lassen, die äußere Erscheinung eines wirklichen Menschen ähnlich zu betrachten, wie ein Kunstwerk, nämlich als Darstellung, Offenbarung seiner geistigen Innerlichkeit. Diese ästhetische Betrachtung des wirklichen Menschen hält er für die Basis aller künstlerischen Produktion. Es ist aber ebensowohl möglich, daß sie erst mit der Entfaltung des Kunsttriebes entsteht, während dieser eine gewisse Erhebung zur allgemeinen Idee des Menschen, nicht ohne Unterstützung der natürlichen Abstraktion, voraussetzt.

Die deutsche Naturphilosophie hatte einen starken Hang zur Symbolik der Form. Goethe hatte in seiner Morphologie manchen hierher gehörigen Gedanken ausgesprochen, Schelling und besonders Oken förderten diese Richtung des deutschen Geistes bedeutend. Letzterer wußte in überschwenglichen Deutungen alle Körperteile unter sich, mit dem Tierreich und mit dem Weltall in Vergleich und Verbindung zu bringen, ohne jedoch zu eigentlicher Physiognomik fortzuschreiten. Dies that erst C. G. Carus, ein in jeder Beziehung für Forschungen in diesem Gebiete vorzüglich befähigter Mann. War er doch der erste, der auf deutschen Universitäten vergleichende Anatomie lehrte. Später wandte er der Proportionslehre vorzügliche Aufmerksamkeit zu. Als bedeutender Anatom war er zugleich hinlänglich Kunstverständiger und Philosoph, um jeder hierher gehörigen Erscheinung fruchtbare Gesichtspunkte abzugewinnen. Seine Symbolik der menschlichen Gestalt (1852) ist daher voll von feinen und tiefsinnigen Bemerkungen; allein sie vermag ihren Ursprung aus der trüben Gärung der Naturphilosophie doch nicht zu verleugnen. Mystisches Dunkel und vage Allgemeinheit der Aussprüche wechseln mit einem häufigen Rückfall in das Princip einer willkürlichen Prophetie. So klar Carus den Fehler eines Lavater eingesehen hatte, so schwer wurde es ihm, diesen Fehler zu vermeiden. Bei allem Reichtum seiner wissenschaftlichen Einsicht fehlt ihm doch eine die Objektivität verbürgende Methode.

Dieser Mangel kann wohl nur beseitigt werden, wenn die Pathognomik und insbesondere die mit derselben eng zusammenhängende Mimik zur Grundlage der Betrachtung gemacht werden. „Die Mimik," sagt Schaller (Psych. I., 395) „hat unbestreitbar eine sichere empirische Basis. Die verschiedenen Gemütsstimmungen, die Freude, die Trauer, die Angst, der Schrecken u. s. w. kommen in den Mienen des Menschen unwillkürlich zu einer eigentümlichen Erscheinung." Schaller glaubt sodann, es sei „zunächst indifferent", daß wir nicht imstande seien, den ganzen Verlauf dieser Verwirklichung physischer Affektionen zu verfolgen, insofern die Thatsache feststehe. Dies würde nur dann ganz richtig sein, wenn der erfahrungsmäßige Zusammenhang zwischen der geistigen Erregung und dem entsprechenden mimischen Ausdruck empirisch vollkommen scharf und sicher festzustellen wäre. Das ist aber nicht der Fall. Die Mimik ist allerdings als Kunst über jeden Zweifel erhaben; was aber die Theorie dieser Kunst betrifft, so ist sie noch keineswegs so sicher begründet. Der Künstler weiß mit einem Zuge ein lachendes Gesicht in ein weinendes zu verwandeln, und er hat seine Regeln dabei. Allein die Vorgänge dabei sind so fein, daß wir niemals wissen können, was der Künstler den Regeln und was er seinem Gefühl verdankt. Selbst die Sicherheit der Regeln und die Grenzen, innerhalb deren sie Präcision beanspruchen können, sind uns deshalb ungewiß. Mit Recht hat man daher in neuerer Zeit versucht, gerade den Verlauf der Verwirklichung des Gefühlsausdruckes in den Mienen wissenschaftlich zu verfolgen. Man hat das Mienenspiel analysiert und auf die Thätigkeit der Gesichtsmuskeln und der Nerven, durch welche diese bewegt werden, zurückzuführen gesucht. Auch hier bleibt freilich der innerste Punkt der Verbindung, der Ursprung der Innervation im Gehirn, in ein undurchdringliches Dunkel gehüllt.

Digitized by Google

Die Einwirkung der Gesichtsmuskeln zeigt sich schon zugänglicher (vgl. z. B. Piderit, Grundz. der Mimik und Physiognomik), und sie gewinnt dadurch noch eine besondere Bedeutung, daß man jetzt genügend weiß, wie bedeutend die Thätigkeit der Muskeln auf das anscheinend so starre Knochengerüst zurückwirkt, und wie sonach selbst die bleibende Grundlage der äußeren Form in weit höherem Grade durch die Affekte bedingt wird, als man früher denken konnte.

Was die Anwendung der Physiognomik auf die Erziehung betrifft, so hat man davon oftmals die übertriebensten Vorstellungen gehegt, und nichts liegt näher, als vor allen Dingen vor voreiligen Anwendungen zu warnen. Gerade in die Schlupfwinkel zweideutiger, halb richtiger halb falscher Theorieen verkriecht sich so leicht die menschliche Schwäche einer oft unbewußten Parteilichkeit. Das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler ist so zart, daß ein etwas auffallender Mangel an Vertrauen schon die Quelle wirklicher Störungen werden kann, und ein auf den „ersten Eindruck" begründetes Vorurteil bestätigt sich oft nur deßhalb, weil es eine verhängnisvolle Wirkung übt. Wer freilich dieser Gefahr beständig eingedenk ist, der wird sogar sicherer gehen, wenn er physiognomische Studien macht, als wenn er dies nicht thut; denn unbewußt treiben wir doch alle beständig Physiognomik. Nützlich wird es namentlich jedem Lehrer sein, sich von der Ideenassociation Rechenschaft zu geben, welche ihn dazu gebracht hat, mit dem äußeren Eindruck eines Schülers sofort die Vorstellung dieser oder jener geistigen Eigentümlichkeiten zu verbinden. Hierbei können Lichtenbergs unvergleichlich feine, durchaus nicht bloß (wie oberflächliche Leser oft glauben) satirisch gemeinte Bemerkungen noch immer treffliche Dienste thun. Wenn aber durch die kühle Temperatur einer solchen Betrachtungsweise dafür gesorgt ist, daß die Kunst nicht zu Ungerechtigkeiten und damit zu unvermeidlichem sittlichen Schaden führe, dann wollen wir gerne zugeben, daß ihr Studium andrerseits ganz geeignet ist, einem Erzieher sowohl hohen Genuß als auch wirkliche Förderung zu gewähren. Der beste Dienst, welchen die Physiognomik leisten kann, wird immer der sein, wenn sie uns befähigt, die Individualität zu verstehen, zu achten und ihr gerecht zu werden. Insofern dies gerade in der Erziehung wichtiger ist als auf irgend einem andern Lebensgebiete, mag denn auch Carus recht haben, wenn er die Anwendung der Symbolik auf die Erziehung gerade mit der Anforderung einer Pflege der Eigentümlichkeit empfiehlt (Symb. S. 362); allein um so mehr Befremden erregt es auch, wenn er kurz darauf als vorzüglich wichtig immer den Gegensatz der breiten, runden und der langgestreckten, schmalen Köpfe hervorhebt, und zwar mit Ausdrücken, welche unverhohlen für die erstere Art von Köpfen Partei nehmen. Gerade solche allgemeine Schablonen aber in Verbindung mit einer bestimmten Sympathie oder Antipathie sind dem Erzieher mehr gefährlich als förderlich, und er wird vor allen Dingen immer festzuhalten haben, daß die verschiedenen Formen als Symbole verschiedener Gaben und Geistesrichtungen alle ihre eigentümliche Berechtigung und Anspruch auf gleich liebevolle Pflege haben.

Litteratur: (Aristoteles) physiogn. — Adamantius, Physiognomicorum ad Constantinum C. II. — Scriptores physiogn. veteres, ex rec. Camilli, Perusci et Fr. Sylburgii gr. et lat. rec. J. G. F. Franz, Altenb. 1780. — J. B. Porta, De hum. physiogn. (1593, 1601 und öfter). — Lavater, Joh. Kasp., Von der Physiognomik, 1772. — Derſ., Physiognom. Fragmente zur Beförderung der Menschenkenntnis und Menschenliebe, 4 Bde. kl. Fol., Winterth. 1774—78. — Lichtenberg, Über Physiognomik, wider die Physiognomen, Gött. 1778. — Viele feine Bemerkungen enthält auch L.s Erklärung zu Hogarths Kupferstichen; unbedeutender sind die kleineren satirischen Schriften. — Über Gall und seine Nachfolger vgl. d. Art. Phrenologie. — C. G. Carus, Symbolik der menschl. Gestalt, Leipz. 1852 u. 1858. — Piderit, Dr. Th., Grundsätze der Mimik u. Physiognomik, Braunschw. 1858. Über die Bedeutung der Physiognomik (und der Phrenologie ꝛc.) für die Erziehung vgl. Niemeyer, Grundz. der Erz. u. des Unterr. 1. Tl., 6. Beilage: „Über die

Digitized by Google

Prüfung ursprünglicher Anlagen und Fähigkeiten überhaupt und mit beſ. Rückſ. auf einige neuere Hypotheſen." Ebendaſ. einige Ergänzungen der älteren Litt. — Was das früher viel beſprochene Thema von der Prüfung der Köpfe betrifft, ſo iſt nur beiläufig zu bemerken, daß das berühmte Buch von Huarte nicht nur wenig Phyſiognomiſches enthält, ſondern auch überhaupt von Leſſing u. a. ſtark überſchätzt war. Wertvoller iſt Garves Verſ. über d. Prüf. d. Fähigkeiten, der aber ebenfalls nicht hierher gehört. — Wichtig iſt übrigens für jeden, der ſich mit Phyſiognomik beſchäftigen will, die Kenntnis der Phyſiologie und Pſychologie insbeſondere aller Gebiete, welche das Verhältnis von Leib und Seele betreffen, worüber eine reiche Litteratur in Volkmanns Pſychol. (Halle 1856) beſ. zu § 22 u. 23; ferner Beachtung der vergleichenden Anatomie und der neuerdings bedeutend geförderten Tierpſychologie. Von großem Intereſſe ſind auch Diderots Betrachtungen über die Konſequenz der Natur in der Bildung ihrer Geſtalten, mit den Bemerkungen von Goethe; womit zu vergleichen die ſcharfſinnige Unterſuchung der Frage von Lotze in d. allg. Phyſiologie S. 295 u. ff. Joh. Müller, Handbuch der Phyſiologie des Menſchen für Vorleſungen. 2 Bde. 2. Aufl. in 5 Abteilungen vom Jahre 1841—1844. Volz in der Cottaſchen Deutſchen Vierteljahrſchrift über Phyſiognomik u. Mimik. 1864. Piderit, Wiſſenſchaftliches Syſtem der Mimik u. Phyſiognomik. Detmold 1867. Darwin, Der Ausdruck der Gemütsbewegungen bei den Menſchen u. den Thieren. Überſetzt von Carus 1874. Vgl. auch den intereſſanten Vortrag von Birch-Hirſchfeld in den Verhandlungen der Naturforſcherverſammlung in Baden-Baden. Derſelbe weicht in mancher Hinſicht von Darwin ab. † Dr. A. Lange.

Pietät, ſ. Achtung.

Pietismus. Für die Erörterung dieſes weitſchichtigen Gegenſtandes bietet unſere Encyklopädie nur inſoweit Raum, als derſelbe in die Pädagogik eingreift, was in einer zwiefachen Form der Fall iſt, indem nämlich 1) unter pietiſtiſcher Erziehung eine beſondere Art, ein eigenes Syſtem verſtanden wird, das zu charakteriſieren und zu beurteilen uns obliegt, und indem 2) der Pietismus ein wichtiges Blatt in der Geſchichte der Pädagogik ausfüllt, mithin auch als hiſtoriſche Erſcheinung gewürdigt werden muß. In letzterer Beziehung iſt uns jedoch ein großer Teil der Arbeit dadurch abgenommen, daß die wichtigſten Perſönlichkeiten, in welchen der Pietismus ſeine geſchichtlichen Träger gefunden hat, — Spener, Francke, Bengel, Flattich, die Herrnhuter u. ſ. w. — in eigenen Artikeln bearbeitet ſind, daher uns für dieſen Teil unſeres Artikels nur die Aufgabe bleibt, zuſammenfaſſend das Allgemeine darzuſtellen und daneben diejenigen teils minder bedeutenden, teils dem Pietismus nur verwandten Erſcheinungen (namentlich im Bereiche des Sektenweſens) ergänzend hier zu berückſichtigen, für welche keine abgeſonderte, monographiſche Behandlung in vorliegendem Werke nötig oder geeignet erſchien.

I. Wenn man von einem Menſchen ſagt, er ſei pietiſtiſch erzogen worden, ſo will man damit in der Regel weder ihn ſelbſt glücklich preiſen, noch ſeinen Erziehern ein Lob ſpenden. Wird auch der Name Pietiſt, der urſprünglich bekanntermaßen ein Schimpfwort war, von denen, die man damit belegt, nicht ſelten gutwillig, ſogar mit dem Selbſtgefühl einer ihrer Zwecke ſich bewußten, ihrer zahlreichen Mitgliedſchaft ſich freuenden Partei angenommen und ſich ſelbſt beigelegt: ſo läßt ſich doch keiner gerne ſagen, die Erziehung, die er ſeinen Kindern, ſeinen Zöglingen gebe, ſei eine pietiſtiſche; er iſt überzeugt, daß es nur die einfach chriſtliche, dieſe aber auch allein die echt chriſtliche ſei. Daß der Pöbel, der vornehme und der gemeine, umgekehrt alles Chriſtliche, wo es irgend im Leben ſich geltend machen, wo es ſeinen Ernſt zeigen will, für Pietismus erklärt, daß er jedem ernſten Prediger, jedem Miſſionar, ſchon weil er das iſt, den Pietiſtennamen anhängt: das muß ja zur Beſtärkung jener Identifizierung dienen; in vielen Dingen ſind die beſſeren unter den Gegnern des Pietismus in alter und neuer Zeit, ſo namentlich auch die Hochkirchlichen in unſern Tagen mit den Pietiſten ſo einig, daß ſie, ſie mögen ſich wehren wie ſie wollen, vom großen Haufen dieſen

Digitized by Google

beigezählt werden; die Subtilitäten in der Lehre von der Rechtfertigung, der Wiedergeburt u. s. w. erscheinen dem ferner Stehenden ohnehin als höchst geringfügig und nicht der Rede wert; in demjenigen aber, was das Ultrakirchentum besonders zum Feinde des Pietismus macht, in der Lehre von der geistlichen Amtsgewalt, von der Kirche als Heilsanstalt u. s. w. wird sich auch die moderne Freisinnigkeit (wie es einst die Aufklärer gethan) noch weit lieber auf die Seite der Pietisten stellen, da die Welt noch lieber den Pietismus als das Pfaffentum erträgt. (Übrigens werden gerade diese beiden vom großen Haufen gemeinhin als solidarisch verbunden betrachtet.) Allein es handelt sich für uns nicht darum, was die gemeine Meinung, sondern was Wahrheit ist. Daß diese aber im vorliegenden Falle nicht so leicht zu ermitteln ist, geht schon daraus hervor, daß die Theologen, die sich mit eingehenden Studien über den Pietismus beschäftigt haben, doch in der Definition desselben weit auseinandergehen. Dies rührt daher, daß jeder sich seinen Begriff von der Sache aus denjenigen Anschauungen bildet, die ihm die Litteratur und das Leben, namentlich gerade das letztere, vor Augen bringt; diese aber sind verschieden, da der Pietismus von der Individualität, von der Familientradition, von der Bildungsstufe der Einzelnen, die ihn repräsentieren, eine sehr verschiedene Färbung erhält, und nicht minder lokale und provinzielle Differenzen an ihm sichtbar werden. Wir glauben, zum Behuf einer gerechten Würdigung dieser Denk- und Lebensweise von folgenden Sätzen ausgehen zu müssen. 1. Der Pietismus setzt allen Menschenwert in die Frömmigkeit, und zwar 2. in eine Frömmigkeit, die ihre absolute Norm an der h. Schrift hat, und die 3. alle diejenigen, welche sie ausüben, zu einer wirklichen Gemeinschaft vereinigt, lokal in der Form des Konventikels, aber in weiteren und immer weiteren Kreisen durch mannigfachen teils freien, teils in gewisser Art organisierten Verkehr. So hingestellt, haben diese Ansichten des Pietismus für jeden, der überhaupt noch evangelischer Christ ist, volle und entschiedene Wahrheit; es besteht zu ihrer Behauptung ein entschiedenes Recht. Der dritte Satz zwar, mit welchem als christliche Gemeinschaft nicht die Kirche, sondern der Freundeskreis im weitesten und engsten Umfange erscheint, stimmt eben darum weder mit dem römischen, noch mit dem protestantischen Kirchenbegriffe; aber er schließt die Kirche und ihre Institute als den äußeren Rahmen, innerhalb dessen jene engere Gemeinschaft sich bildet, nicht principiell aus. Der mildere, nicht separatistische Pietismus erkennt in der Kirche eine hohe Wohlthat, die er dankbar benützt, soweit sie ihrem eigenen Zweck und Beruf entspricht. Aber erstlich hält er streng auf diese Bedingung; die Kirche ist ihm nicht die Heilsanstalt, extra quam nulla salus, sondern sie ist ihm ein Erbauungsmittel, also auch nur insoweit die Kirchlichkeit eine Pflicht, als die Diener der Kirche ihre Schuldigkeit mit Ernst und Eifer thun, als namentlich die Predigt erwecklich und erbaulich ist; und zweitens macht er den Anspruch, daß, da in der Massenkirche unmöglich eine Gemeinschaft gegenseitigen, lebendigen, brüderlichen Verkehrs, eine wirklich geistliche Gemeinschaft möglich sei, ihm wie allen, die sich zu irgend einem löblichen Zwecke zusammenthun, auch Freiheit zu solcher engeren Vereinigung gelassen werde. So unverfänglich und unumstößlich, insbesondere so gut protestantisch jene Sätze in dieser Allgemeinheit dastehen: so hat ihr Inhalt in der Wirklichkeit eine konkrete Form angenommen, durch welche sich ihr Charakter verändert.

1. Alle christliche Ethik wird mit dem ersten Satze principiell einverstanden sein; auch kann man dem Pietismus im allgemeinen den Vorwurf gerechter Weise nicht machen, daß er die Frömmigkeit nur in die Andachtsübung setze, also über dem ora das labora vernachlässige; in unseren Gemeinden sind sehr häufig die Pietisten die fleißigsten Landbauer und Handwerker und infolge dessen oft auch die wohlhabendsten Leute, die zugleich von dem Vielen oder Wenigen, was sie haben, für wohlthätige, menschenfreundliche Zwecke ein Erkleckliches — ja von den Gesamtsummen, die dafür eingehen, sehr namhafte Prozente abgeben. Faulenzer, die aus der Gottseligkeit ein Gewerbe machen, finden sich wohl immer, aber nach ihnen darf man den tüchtigen

Digitized by Google

Grundstock der Gemeinschaften nicht beurteilen. Und was speciell die Jugendbildung anbelangt, so ist Francke mit Wort und That der beste Gegenbeweis; Männer wie er sind auch dafür Zeugen, daß es nicht dem Pietismus zur Last gelegt werden darf, wenn es Erzieher giebt, die, statt einen ungehorsamen Knaben zu züchtigen, nur für ihn beten wollen (womit aber zu vergleichen ist der Art. Gebet, Bd. II. S. 777), die also, was sie selber mit Energie zu thun schuldig wären, aus Bequemlichkeit und in faulem Glauben oder Aberglauben gleichsam auf Gott abladen; Erzieher, die meinen, ein süßlich-erbaulicher Gesprächston sei das Hauptkennzeichen christlicher Erziehung; Thorheiten, die in anderen Formen überall vorkommen und nur der Person, nicht dem Pietismus zu imputieren sind. Dennoch hat der Pietismus aus jener unbestreitbaren Superiorität der Frömmigkeit über alles andere menschliche Streben einen Gegensatz gemacht zwischen jener und zwischen diesem, einen starren Dualismus, eine Weltscheu, die freilich nicht konsequent durchgeführt werden kann. Das hängt zumeist damit zusammen, daß der Pietismus sich die Begriffe Frömmigkeit und Seligkeit zu wenig in ihrer wesentlichen Einheit denkt, vielmehr allzu vorwiegend die Seligkeit als Zweck, die Frömmigkeit als Mittel sich vorstellt, beide aber so abstrakt auseinander hält, daß er die Seligkeit zu etwas schlechthin Transcendentem macht, das weitab liegt von Zeit und Welt. Diese Gegensätzlichkeit, diese Negativität des Seligkeitsbegriffes, diese Entferntheit eines Gutes, das er mit Recht als höchstes Gut erkennt und mittelst der Frömmigkeit zu erreichen strebt, hat die notwendige Folge, daß ihm dasselbe, so zuverlässig es durch Gottes Wort und Geist verbürgt ist, doch stets wieder zu einem Gegenstand der Besorgnis wird, ob er es auch erreiche. Daher nun rührt — im unverkennbaren Gegensatze zu der echt lutherischen Glaubensfreudigkeit und Heilsgewißheit — das sorgliche, ängstliche Wesen des Pietismus; daher die stete Befürchtung, durch irgend eine Beschäftigung oder Unterhaltung, die nicht unmittelbar religiöser Art, also ein Mittel zur Seligkeit ist, etwas an seinem Seelenheil zu verabsäumen*); daher die Neigung, die freilich bei dem Einzelnen durch persönlichen Mangel an Takt erst ausgebildet und unangenehm gemacht wird, überall, auch in sehr gemischter Umgebung, dem Gespräch eine religiöse Wendung zu geben und zu reden, als ob man in einer frommen Versammlung wäre; daher in der ganzen Lebensführung eine gewisse Gesetzlichkeit; daher die Neigung, stets in der eigenen Seele zu graben und zu wühlen, um immer genau zu wissen, ob der Herzenszustand in Ordnung sei, und die Kämpfe und Anfechtungen, wenn irgend etwas vorgefunden wird, das die Heilsgewißheit in Frage stellen könnte; daher das Dringen auf bestimmte Zeichen des Bekehrtseins und des Gnadenstandes, wozu dem Pietisten nicht, wie dem Lutheraner, seine Taufe und sein Glaube genügt; daher der Maßstab, wonach er den Wert einer Predigt, eines Liedes bemißt, nämlich einzig die Erwecklichkeit, weil auch die Erweckten doch unaufhörlich des Erweckens bedürfen. Jene Gewohnheit, überall und immer von geistlichen Dingen zu reden und auch dem Weltlichen eine erbauliche Wendung oder Färbung zu geben, hat nicht bloß den durchaus berechtigten Grund, daß, wes das Herz voll ist, davon der Mund übergeht, sondern entspringt aus jener Sorglichkeit, es möchte die Seele, wenn sie nicht absichtlich und fast gewaltsam in jedem Moment des Daseins auf Seligkeit und Frömmigkeit als Zweck und Mittel fixiert werde, etwas versäumen und dadurch Schaden leiden**). (Inwiefern, bei aller

*) Bezeichnend für diesen Standpunkt ist z. B., was Barthold in seinem Aufsatz „über die Erweckten im prot. Deutschland, insbesondere die frommen Grafenböse ꝛc." — in Raumers historischem Taschenbuch 1853 II. S. 225 erzählt. „Als einst an Friedrich Wilhelms I. Tafel eine Bande Komödianten um die Erlaubnis zu spielen anhielt, fragte der König den lutherischen Prediger Schubert in Potsdam: Schubert, was sagt Er dazu? Dieser antwortete: Er prüfe sich eben, wenn er in der Komödie stürbe, vor Gottes Thron käme und gefragt würde: Schubert, wo kommst du her? ob er Freudigkeit hätte, zu sagen: ich komme aus der Komödie. Der König sagte darauf mit großem Affekt: Nein, in der Komödie mag ich auch nicht sterben; man weise die Leute ab."

**) An Spener selbst wird schon in jungen Jahren bemerkt (s. Heinrich Schmid, Geschichte des Pietismus, Nördlingen 1863. S. 48): „Seine Frömmigkeit ist eine lautere, aber schon macht sich ein Zug von Ängstlichkeit und Gedrücktheit darin bemerkbar."

Digitized by Google

Verschiedenheit der dogmatischen Ausgangspunkte, hierin eine sehr nahe Berührung des Pietismus mit dem Calvinismus zu Tage tritt, ist theologisch leicht nachzuweisen, gehört aber nicht weiter hierher.)

Ziehen wir hieraus gleich die pädagogischen Konsequenzen, so sind es folgende. Indem der Pietismus davon ausgeht, daß die beschriebene Auffassung von Seligkeit und Frömmigkeit, die bei einer gewissen, subjektiven Organisation des Gemüts psychologisch durchaus erklärlich und natürlich ist, auch objektiv die einzig richtige sei, muß er folgerichtig auch darauf hinwirken, dieselbe dem Kinde schon einzupflanzen und nötigenfalls durch die Autorität der Erziehung zu erzwingen. Auch im Kindesalter ist, als Folge eigentümlicher, subjektiver Anlage, solch ein habitus immerhin denkbar; das schlagendste Beispiel hierfür ist Zinzendorf, von dem Barthold (in der in der ersten Note citierten Abhandlung S. 251) berichtet: „Unter dem Einflusse weiblicher Erziehung gewann schon der zarte Knabe eine so excentrische Richtung auf den Himmel, einen theologischen Ernst, den anders organisierte Seelen nicht begreifen können. Im Pädagogium zu Halle seit seinem elften Jahr erzogen und von Francke in seiner frühe selbständigen Denk- und Empfindungsweise keineswegs geschont, trug sich schon der Knabe, aller weltlichen Eitelkeit abgesagt, mit dem Gedanken, gleich junge Mitschüler in Form von Ordensgesellschaften separatistisch zum Dienste des Heilandes zu vereinigen. Eine wunderbare Zeit! Hundert Jahre vor dem Bunde politisch-schwärmerischer Jünglinge, ein einiges freies Deutschland auf den Hochschulen vorzubereiten, fanden sich „im löblichen Orden zum Senfkorn" hochadelige Knaben zusammen, die Weltlichkeit zu verschwören, Glieder an Christo zu bleiben, die Heiden zu bekehren." Aber was so, aller Erfahrung gemäß, im Kindesalter eine Singularität ist, die nur als solche ihr Recht ansprechen kann, das macht der Pietismus zu einem allgemeinen Gesetz und fordert daher schon vom Kinde ein Sorgen um Seele und Seligkeit in einem Sinne, der demselben nicht natürlich ist. Auf das Kind wirkt naturgemäß die Welt mit ihren sichtbaren und greifbaren Realitäten so mächtig ein, daß seine Gedanken sich noch nicht auf ein jenseitiges Ziel in jener exklusiven Weise fixieren können; nicht, als ob es nicht für den Gedanken der Seligkeit, für den Wert solcher Christenhoffnung tief empfänglich wäre, zumal wenn solcher Hoffnung die Liebe ihre Schwesterhand bietet — das Kind z. B. einer seligen Mutter gedenkt und sich auf die Wiedervereinigung freut; aber der Kindesglaube hieran ist ein freudiger, der Gegenstand solcher Hoffnung ist ihm gewiß, und nur das Böse erkennt es als die Macht, welche diese Hoffnung vernichtet. Dieser Gegensatz aber, der Gegensatz zwischen gut und böse, erscheint ihm so einfach, so klar, und für seine Verfehlungen getröstet es sich der vom Evangelium verkündigten Vergebung so kindlich und einfältig, daß da jene Ängstlichkeit, jenes Graben im eigenen Innern keinen Raum, kein Objekt findet. Wenn uns von Kindern berichtet wird, die von einer allgemeinen Erweckung ergriffen, über ihr Sündenelend klagen und jammern*), so können wir uns des Argwohns nicht entschlagen, daß sie nicht wissen, was sie thun; daß dieses ihr laut beweintes Sündenelend ein von andern acceptierter Begriff ist, der für sie, für ihr wahres, wirkliches Bewußtsein keinen Inhalt hat**). Wenn ferner zur Beschwichtigung jener Furcht um das Seelenheil das negative Mittel der Abkehr von

*) In Zinzendorfs Leben von Varnhagen v. Ense S. 123 lesen wir: „Mit besonderer Liebe nahm er sich der Kinder an, unter welchen durch seine eindringlichen Reden bald eine allgemeine Erweckung entstand. Die Kleinen fühlten gleich den Erwachsenen tiefe Reue und Schmerz über ihr sündiges Wesen und seufzten und schrieen zum Heilande um Erbarmung. Sie gingen öfters in dieser Stimmung, um allein zu sein, nach dem Huthberge, fielen dort auf die Kniee, weinten und beteten zum Heilande. Der Graf stand dann wohl von ferne beobachtend, bis alles vorüber war und begleitete zuweilen die Rückkehrenden, mit ihnen singend, nach Hause."

**) Diesen Verdacht haben auch neuere, nach dem Muster englischer, irischer, amerikanischer Revivals in Deutschland vorgekommene Dinge (wie die Erweckungen im Elberfelder Waisenhause im Januar 1861) nicht nur nicht gehoben, sondern bestätigt. (Vgl. Fabri, Die Erweckungen auf deutschem Boden, Barmen 1861.)

Digitized by Google

allem Irdischen, die Ertötung jedes nicht religiösen Interesses, und das positive Mittel möglichst zahlreicher und möglichst ausgedehnter Andachtsübung angewendet wird, so ist das eine wie das andere abermals eine unnatürliche Zumutung für das Kind. Die Folge ist entweder die, daß dasselbe, wenn es willig darauf eingeht, schon früh seinen Horizont so verengt, daß ihm sein Leben lang ein freier Blick, ein selbständiges Urteil nicht mehr möglich ist; oder eignet es sich nur äußerlich diese Weise des Lebens und Benehmens an, bringt es z. B. im Beten zu einer Virtuosität, die eben als solche, als eitles Maulbrauchen, wie es Pestalozzi nannte, das schlimmste Hindernis wahrer Herzensfrömmigkeit ist*). Diese Gewöhnung, das was dem wahrhaft frommen Menschen heilig ist, stets im Munde zu führen, einen Gegenstand der Unterhaltung aus demjenigen zu machen, was still im Herzen getragen und bewegt sein will, das Heilige darum auch überall in Weltliches einzumischen, als ob jenes eine Art Zaubermittel wäre, als ob das Aussprechen von Erbaulichem dem Weltlichen, dem es angefügt wird, die Kraft benähme, der Seele zu schaden, ist etwas, wodurch die Keuschheit des religiösen Sinnes unheilbar verletzt und der Religiosität etwas plumpes, mitunter zudringliches und dadurch abstoßendes gegeben wird**). Oder endlich empfindet das Kind den Zwang selbst schon als Zwang, was nur die Folge hat, daß sich gegen alles Religiöse ein innerer Widerwille ansetzt, der die erste Gelegenheit zu einem Ausbruche benützt. Spener selbst hat (s. Wiese a. a. O.) schon die Erfahrung gemacht, daß solche, die „auch von erlaubten Ergötzungen wider Willen zurückgewiesen werden, sobald sie der verdrießlichen Aufseher los, alsdann in ein ungleich unbändigeres und dissoluteres Leben geraten, als andere, welchen eine „ziemliche" (geziemende) Freiheit von Jugend auf gelassen worden" ***). — Eine Herrnhutische Schrift von Bischof Layritz: „Betrachtungen

*) „In Saalfeld, in Ebersdorf und an andern Orten stellten die fürstlichen Herrschaften Gebetsverhöre an; die Kinder mußten auf das Schloß kommen und Proben ihrer Inbrunst im Gebet ablegen." Vgl. Wiese, Die Bildung des Willens, Berlin 1857, S. 26. Und bei Barthold a. a. O. S. 260 lesen wir ebenfalls aus Saalfeld: Reihenweise beteten Männer und Frauen, Knaben und Mädchen laut aus dem Herzen, zur großen Verlegenheit derer, welchen die Gabe sprudelnder religiöser Gefühle oder — Wörter fehlte."

**) „In Saalfeld" (s. d. vorige Note) „hatten die Vorsteher einzelner Erbauungsstunden Kalender eingeführt, daraus jeder seine Gemütsverfassung während der ganzen vorigen Woche hersagte." Wenn so jeder die innersten Regungen seines Herzens öffentlich macht, so muß, falls es ehrlich zugehen soll, ein großes Bedürfnis sich mitzuteilen, oder richtiger, eine absolute Unfähigkeit, das Seine für sich zu behalten und innerlich zu verarbeiten, notwendig vorausgesetzt werden. Ebenso klar aber ist, welch ungeheure Versuchung zur Unwahrheit damit verbunden ist; wofern man aber durchaus wahr bleibt, so wird das notwendig zu einer Art geistlicher Hypochondrie.

***) Eine Schilderung solcher Pädagogik giebt Schmid a. a. O. S. 306, wo ein Hofmeister, Namens Schilling, mit seinen Zöglingen folgende Tagesordnung einhielt. „Früh betete er gemeinsam mit den Kindern, dann mußte jedes gesondert in eine einsame Kammer gehen und da aus dem Herzen beten, so gut es konnte und Gott seine Sünden vortragen. Schilling aber behorchte das eine oder andere der Kinder. Darauf begann die Schulinformation und zwar damit, daß jedes den Morgensegen nachbetete, den ihnen Schilling jeden Tag auf andere Art aus dem Herzen vorbetete. Darauf wurde ein Psalmspruch repetiert. Jetzt setzte man sich an den Tisch und las ein Kapitel aus der Bibel. Dann lernten die einen lateinische Vokabeln, die andern rechneten und lernten den Katechismus. Zur Erholung durften sie dann ein wenig in den Hof, da aber nicht spielen, sondern sie mußten etwas treiben, was nützlich war. Während des Mittagessens wurde ein vertraulicher Diskurs geführt. Nach Tisch mußte ein Kind um das andere etwas aus dem Sirach oder Neuen Testament vorlesen und Kinder und Gesinde wurden gefragt, was sie gelernt hätten. Es wurden ein oder zwei Bußlieder oder andere geistliche Lieder gesungen und die Danksagung gehalten. Die nachmittägliche Information wurde wieder mit einem Abendsegen geschlossen, der alle Tage auf andere Art vorgebetet wurde; es wurden Psalmen und Sprüche repetiert und dann wurde jedes Kind mit einer besonderen Ermahnung entlassen. Sie durften jetzt in den Garten gehen, wo sie aber streng beobachtet wurden, und so oft Schilling ihnen begegnete, ermahnte er sie, ohne Unterlaß zu beten. Es folgte das Abendessen. Daran schloß sich die Vorlesung eines Kapitels aus der Bibel und ein Nachtsegen, den jedes für sich sprechen mußte." — Man wird dabei lebhaft an die geistlichen Exercitien erinnert, die die Jesuitenzöglinge zu prästieren haben; vgl. die „Erinnerungen eines Jesuitenzöglings", Leipzig 1862, S. 13 ff.

Digitized by Google

über eine anständige und christliche Erziehung", Barby 1776, S. 57 verlangt: „Es sollen doch ja schon die ersten Vorstellungen, die ein kleiner Säugling bekommt, auf kein anderes Objekt gehen, als auf den, der in Zeit und Ewigkeit seine Glückseligkeit machen kann," und S. 82: „Schon die ersten Vorstellungen und Empfindungen des Kindes sollen keine andern sein, als die von ihrem Herrn und Heiland, Jesu Christo, und zwar in dem ewig schönen Versöhnersbilde, wie er am Kreuz so milde sein Blut vergossen hat." Ist das, fragen wir, irgend möglich? Verrät sich nicht schon in dem Passionsliederton, den die pädagogische Doktrin hier annimmt, daß der Pädagog, unbekümmert um des Kindes Seelenkraft, nicht genug eilen kann, sein eigenes Gepräge auch dem Kind als bleibenden Stempel aufzudrücken? Die Konzentrierung des ganzen geistigen Lebens auf Religion, die das Christentum in allweg fordert, weil „nur Eines not ist", ist doch etwas anderes, als die gewaltsame, bei dem einen wohl aus Energie hervorgegangene, bei dem andern aber der Geistesträgheit angenehme Beschränkung alles Interesses auf Religion; die Sonne am Himmel muß alles erleuchten und erwärmen, aber sie zehrt es nicht auf, um allein in der Welt zu sein. Ein Mensch Gottes soll zu allem guten Werk geschickt sein, 2. Tim. 3, 17, also doch nicht bloß zu erbaulicher Betrachtung und Unterhaltung. — In der „Wahrhaften und umständlichen Historie von den schwedischen Gefangenen", Sorau 1725 (welche Gefangenen nach der Schlacht von Pultawa in Tobolsk eine Erweckung erlebt und ein hierauf gebautes Schulinstitut eingerichtet hatten) lesen wir unter anderem folgende Schulgesetze: „Während des Ankleidens am Morgen soll kein Kind ein Wort sprechen, — damit die innerliche Erhebung zu Gott nicht gestört werde; beim Waschen, Nägelschneiden u. dgl. soll jedes Kind innerlich seufzen, daß es doch Christus mit seinem Blute von Sünden reinigen möge" — sieht das nicht alles einer Klosterregel aufs Haar ähnlich? — Noch eines Punktes müssen wir erwähnen. Jene Abkehr von allem, was nicht unmittelbar zur künftigen Seligkeit hilft, also allem, was irgendwie den Zwecken, den Interessen des gegenwärtigen Lebens dient, wird zwar als Gesetz beharrlich aufrecht erhalten, aber da der Mensch noch allerlei Dinge in der Welt vorfindet, die als niedere oder höhere Güter einen unleugbaren Wert für ihn haben und darum, mag er sich noch so sehr sträuben, seine Aufmerksamkeit auf sich ziehen, ja durch Naturnotwendigkeit sich dieselbe erzwingen: so entsteht daraus jenes kasuistische Markten um Erlaubtes oder Nichterlaubtes, das jene Sorglichkeit und Ängstlichkeit gerade bei gewissenhaften Menschen nur noch steigert und permanent macht, bei heroischeren Naturen dagegen zu einem billigen Abkommen führt, da man freit und sich freien läßt; auf gut Essen und Trinken, auf äußeren Schmuck und Komfort des Lebens etwas hält, daneben aber jederzeit mit Salbung wider aller Welt Lust und Eitelkeit Zeugnis ablegt. Wie jene Kasuistik und dieser Widerspruch auf die Erziehung wirkt, davon nur folgende Beispiele. Es wird uns von einem Manne erzählt, der zwar zugiebt, daß seinen Kindern zu Weihnachten ein Christbaum angezündet und allerlei Gaben beschert werden; sobald sie aber sich der Gaben freuen wollen, hält er ihnen eine Strafpredigt darüber, daß sie auf diese eiteln Dinge ihre Augen richten, anstatt über des Heilandes Geburt mit den Engeln sich zu freuen. Ein anderer macht mit seinen Kindern eine Vergnügungsfahrt auf der Eisenbahn, läßt aber unterwegs, gleichsam zur Sühne dafür, die Kinder unausgesetzt Sprüche und Lieder hersagen. In einem aus derselben Zeit, wie die vorhin angeführte Schrift, stammenden „Traktätlein über christliche Kinderzucht und christlichen Jugendwandel" wird den Kindern als nachzuahmendes Vorbild hingestellt, daß eine dreijährige englische Prinzessin, der von ihren frommen Eltern auf einen Tisch allerlei Puppenwerk und Geschmeide, auf einen andern Tisch eine Bibel und ein Abendmahlskelch gestellt war, die ersteren Sachen stehen gelassen, dafür sich Bibel und Kelch gewählt und sich ehrerbietig dagegen verneigt habe. Ferner wird dort verlangt, auch des Kindes Ergötzlichkeiten müssen allesamt Gottes Ehre bezwecken; das Kind dürfe wohl malen, aber ausschließlich nur erbauliche Sachen, den

Digitized by Google

gekreuzigten Jesus als Hirte, als Lamm, als Bräutigam; auch Pfeifen dürfe es sich aus Weiden machen, aber nur geistliche Melodieen darauf pfeifen mit Andacht; „ein Mägdlein halte für zulässig das Pflanzen schöner Blumenstöcke, sonderheitlich der Rosmarinen und gesprengten Nägelein, in der Absicht, daß sie sein sollen grünende Tugendblumen, besprenget in ihrem Herzen mit der Unschuld und dem Blute des Erlösers und Seelenfreundes, der weiß und rot ist“ ꝛc. Es versteht sich, daß weit nicht allen, die sich auch in der Erziehung zum Pietismus bekennen, solche Geschmacklosigkeit anhaftet, die das Merkmal der gesamten Schäfer-, Perücken- und Zopfperiode ist; den gebildeten Mann schützt, unbeschadet seiner religiösen Überzeugung und Haltung, eben seine Bildung vor solchen Verirrungen. Auch darf nicht übersehen werden, daß manche Väter oder Mütter, die für ihre Person pietistischen Grundsätzen huldigen, doch — was verschiedenartige Gründe haben kann — dieselben nicht auf ihre Pädagogik anwenden; aber wenn einmal das Princip angenommen ist und man seine pädagogischen Konsequenzen zieht, dieselben auch praktisch zur Ausführung bringt, so ist, wenn auch der Unterschied der Zeiten und der Individuen hierin die mannigfachsten Formen, die mildesten wie die herbsten, zum Vorschein bringt, doch der leitende Gedanke stets derselbe. Wir geben in dieser Hinsicht, wie in Bezug auf die eigene Denk- und Handlungsweise vollkommen zu, daß es geistige Konstitutionen giebt, für die, wenn sie einmal anfangen, es mit Seele und Seligkeit ernstlich zu nehmen, die passendste, die psychologisch einzig mögliche Form des christlichen Sinnes und Wandels der Pietismus ist (auch hierin vergleichbar dem Mönchtum), wie sich historisch (s. die angeführte Abhandlung von Barthold) nachweisen läßt, daß namentlich für die adeligen Geschlechter am Ende des 17. und Anfang des 18. Jahrhunderts eine gewisse innere Notwendigkeit vorhanden war, die sie in die Arme des Pietismus führte. Aber wie darin kraft evangelischer Freiheit jedem das Seine gelassen werden, wie namentlich in der evangelischen Kirche für den nicht fanatischen, nicht sektirerischen Pietismus ein möglichst freier Raum offen gelassen werden muß, so ist es andererseits Aufgabe der Wissenschaft, zumeist der Moral, und praktische Aufgabe derjenigen Christen, bei denen jene psychologische Voraussetzung nicht zutrifft, mit Wort und That zu zeigen, daß es ein Christentum giebt, das, ohne die Färbung des Pietismus zu tragen, rein und echt ist und an christlichem Ernst und christlicher Wahrheitstreue ihm nichts nachgiebt; in Wissenschaft und Leben müssen wir beweisen, daß die Thesis, die man auf den extremsten Seiten zu hören bekommt: es gebe nur noch Pietisten und Radikale, eine falsche ist.

2. Wenn wir als weiteres Merkmal den unbedingten Schriftglauben bezeichneten, so steht hierin der Pietismus in erster Linie wieder vollkommen im Einklang mit der gesamten evangelischen Kirche; wer ihn darob angreift, greift die Kirche selbst an; die orthodoxesten Gegner des Pietismus hätten am wenigsten ihm hierin einen Vorrang zugestanden. Worin aber beide differieren, das ist wiederum die Art, wie das gemeinsame Princip weiter verfolgt und praktisch angewendet wird. Die Kirche hat das Bibelbuch, wie es einmal seit Jahrhunderten recipiert und als heiliges Buch, als Wort Gottes anerkannt war, festgehalten und sich dazu als zur Quelle und Norm aller Gotteserkenntnis und aller Gerechtigkeit bekannt, ohne erst die menschliche, historische und litterarische Seite derselben eingehenden Untersuchungen zu unterwerfen; sie vertraute hierin dem Urteil der alten Kirche, welche die kanonischen Schriften gesammelt und autorisiert hatte und vertraute der Erfahrung, die jedem in allwege die Schrift als Gottes Wort bezeugt. Die Kirche bedurfte und bedarf schlechthin solch einer heiligen Urkunde, die als Schrift durch alle Wechsel der Zeiten ihre Ursprünglichkeit unveränderlich bewahrt, und als Zeugnis des Offenbarungsgeistes stets das Mittel der Reinigung, Kräftigung, Wiedererweckung für die Kirche ist. Aber so entschieden diese Stellung der Schrift, Alten und Neuen Testaments, als These behauptet wird, und so reichlich und fruchtbar demgemäß Theologie und Kirche von der Schrift Gebrauch macht: so bekannt ist doch, wie klar sich Luther des Unterschiedes zwischen Altem und Neuem Testament

Digitized by Google

bewußt war, wie frei er sich dem Gesetze gegenüber stellt; es entgeht ihm nicht, daß Hiob ein „feines Gedicht“ ist, daß die Propheten in ihren Weissagungen „von Königen und weltlichen Läufen“ sich öfters geirrt, daß sie auf den ewigen Wahrheitsgrund bauten, aber hier und da „neben Silber und Gold auch Holz, Heu und Stroh mit unterfallen sei“ (s. Köstlin, Luthers Theologie II. S. 262). Ferner hält er mit seiner Meinung über den Brief Jakobi und über die Apokalypse nicht hinterm Berge: — lauter Zeichen davon, daß er, so unzweifelhaft ihm die Schrift als Ganzes und ihrem Hauptzwecke nach das lautere, unantastbare, unumstößliche Gotteswort ist, doch dem Einzelnen gegenüber sein freies Urteil, das Urteil des seiner selbst bewußten, mit eigenen Augen sehenden Geistes sich gewahrt hat. Das ist die echt kirchliche, die echt theologische Stellung zur Schrift; der Pietismus dagegen verrät nicht nur seine Pietät gegen die Schrift, in der wir alle ihm nicht nachstehen wollen, sondern zugleich seine Ängstlichkeit auch an diesem Punkte darin, daß er alles dasjenige scheut, was einer Kritik in irgend einem Sinne gleich sieht; hat er es doch (wie freilich auch die Orthodoxen jener Zeit) dem ehrwürdigen, tief-schriftgläubigen J. A. Bengel schwer verübelt, daß er sich mit der so nötigen Kritik des griechischen Textes des N. T. beschäftigte. Entweder wird dann alles nur zur Erbaulichkeit verwendet, was zwar für den praktischen Zweck durchaus genügt, worauf aber die Theologie sich nicht beschränken darf; oder wird mit künstlichen Mitteln, durch Allegorie oder theosophische Divination jede Ungleichheit oder Schwierigkeit weggeräumt, nebenbei auch allerlei eigene Weisheit sehr verschiedenen Wertes erst hineingelegt, an die Moses und die Propheten, die Apostel und die Evangelisten von ferne nicht gedacht haben; da freilich hört die Sorglichkeit auf, indem man frischweg interpretiert und sich über Dinge hinwegsetzt, die dem gewissenhaften Ausleger gerechte Bedenken erregen. Besorgt ist man nur darum, daß doch mit den einmal feststehenden Ansichten alles einzelne genau zusammenstimme. In dieser Beziehung wird die Erziehung natürlich weniger vom Pietismus berührt; nur mittelbar steht damit im Zusammenhange, daß derselbe 1) für das Lesen der Bibel in Haus und Schule nicht gern eine Auswahl des für die Jugend Geeigneten trifft, weil er z. B. auch einem Kapitel aus dem Leviticus, aus dem Hohenlied, aus dem Buch Esther schon darum, weil auch dies alles einmal in der Bibel steht, denselben heilsamen Einfluß auf die Gemüter zuschreibt, den er mit der Kirche der Schrift überhaupt zuerkennt, überhaupt dieses Lesen an sich schon als ein gutes, Gott gefälliges Werk betrachtet, wie der Katholik das Lesen des Breviers; und daß 2) die Bibelerklärung im Religionsunterricht unter dem Einfluß jener Methode steht. — Weit stärker jedoch scheidet sich der Pietismus von der Kirche durch den praktischen Gebrauch, den er von der Schrift als Lebensnorm macht. Der evangelischen Kirche (die in ihrer Praxis besser als in ihrer Theorie Geist und Buchstabe zu scheiden verstand) ist es nie eingefallen, die Fußwaschung, obgleich sie nach dem Wortlaute von Joh. 13, 14. 15 geboten ist, als Gebot zu befolgen oder nach Jak. 5, 14 die Kranken mit Öl zu salben; der Pietismus aber, obschon auch er sich außer Stande sieht, nach solch buchstäblicher Auslegung z. B. von Matth. 5, 40. 19, 21 zu handeln, hat doch Gemeinschaften gebildet, in denen z. B. wegen Ap.-Gesch. 15, 20 keine Blutwurst gegessen wird oder nach 1. Kor. 11, 10. 13, 15 auch Mädchen und Bräute in der Kirche eine Haube tragen müssen. (Zinzendorf hat für die verschiedenen Klassen des weiblichen Teils der Gemeinde verschiedene „Gemeinhauben“ angeordnet, was dem wackern J. J. Moser, als er mit Familie nach Ebersdorf kam, denn doch zu stark war. S. Barthold, a. a. O. S. 339.) Der gesetzliche Geist läßt nicht zu, daß an der Schrift eine historische Seite anerkannt und darum das Ewige, sittlich Notwendige vom Temporären unterschieden wird. Besonders aber gehört hierher die Praxis, die Schrift für alle Fälle des Lebens als ein Orakelbuch zu brauchen, indem man eine Losung, d. h. irgend einen durch zufälliges Aufschlagen vor Augen gebrachten Spruch als unmittelbare göttliche Weisung betrachtet. (Von diesem sog. Däumeln — mit dem Daumen aufs Geratewohl in das

Digitized by Google

ungeöffnete Bibelbuch stechen und den Spruch, auf den zufällig der Finger zu stehen kommt, als göttliche Antwort auf eine bestimmte Frage oder als Weissagung herausnehmen — berichtet Barthold a. a. O. S. 375—378 merkwürdige Geschichten; auch J. J. Moser hat, nach S. 242, große Stücke darauf gehalten. Was von dieser Art nicht pietistisch, sondern einfach christlich ist und zu einem rechten Gebrauche der Bibel gehört, darüber s. die Moral des Unterzeichneten, Stuttg. 1864, S. 261.) Ein wichtiges Moment liegt endlich darin, daß der Pietismus die Weissagung der Schrift, soweit sie noch nicht erfüllt ist (und er sieht gemäß seiner buchstäblichen Interpretation vieles als noch nicht erfüllt an, was wir mit den Reformatoren entweder als schon mit Christi Erscheinung erfüllt oder aber als eine prophetische Anschauungs- und Darstellungsform betrachten, die so, wie sie buchstäblich lautet, gar nie zur Erfüllung bestimmt war), zu einem Gegenstande besonderen Forschens, wohl auch Grübelns und Spekulierens macht. Während die Reformatoren, und, wie wir meinen, mit vollem Recht, gemäß ihrer durchaus gesunden Denkweise, sich mit den allgemeinen, großen Gegenständen christlicher Hoffnung — Wiederkunft Christi, Auferweckung der Toten, Gericht, ewiges Leben — begnügen, das Wann und Wie aber durchaus und getrost dem Herrn anheimstellen: so bringt es die Sorglichkeit des Pietismus mit sich, daß er über diese Dinge viel Genaueres wissen will. Daher die Vorliebe für apokalyptische Studien, Deutungen und Berechnungen, die Geneigtheit, irgend eine vielleicht scharfsinnige Hypothese in diesem Gebiete sofort für ausgemachte Wahrheit zu nehmen; daher die Ungeduld, mit welcher zu jeder Zeit die große Weltkatastrophe schon auf nahe Fristen angekündigt wird; daher auch die bei Pietisten nicht seltene Gewohnheit, in allem, was sich ihrer Wahrnehmung darbietet, ein Zeichen der Zeit, d. h. des nahen Weltgerichtes zu entdecken und darum auch vieles, was ihnen neu erscheint, weil sie es vor Augen haben, was aber zu allen Zeiten nicht anders gewesen ist, als solch ein bedeutsames Omen zu betrachten und sich wichtige Gedanken darüber zu machen. Aus derselben Quelle stammt aber auch, verbunden mit jener buchstäblichen Übertragung des Schriftinhalts auf jede Gegenwart, die Neigung, Wunder zu sehen, die den so gearteten Glauben gar oft in eine höchst bedenkliche Verwandtschaft mit dem Aberglauben bringt; stimmt es doch eben mit jener Ansicht, daß die allerletzte Zeit vorhanden sei, genau zusammen, daß auch die dämonischen Mächte nicht müßig sind, was sich dann nicht bloß in der sittlichen Welt, sondern auch in physischen Wirkungen kundgiebt. — Wenn diese letzteren Züge im Bilde des Pietismus gleich weniger Einfluß auf die Pädagogik haben, so durften sie doch auch hier nicht übergangen werden, sowohl deshalb, weil ein Kind, das in solch einem Vorstellungskreise aufwächst, bei einiger Empfänglichkeit dafür allmählich ganz in denselben hineinwachsen wird; als auch deshalb, weil, wie wir unten sehen werden, einzelne Ausläufer oder Auswüchse des Pietismus unmittelbare pädagogische Folgerungen aus jenen Prämissen ziehen und die Erziehung speciell durch diese bestimmt werden lassen.

3. Insofern der Pietismus wesentlich ein gemeinschaftstiftendes Princip ist, daher auch im engeren, bestimmteren Sinne nur diejenigen ihm zugezählt werden, nur diejenigen unter den Pietisten selber als erweckte und bekehrte Leute gelten, die sich zur Gemeinschaft halten, ihre Zusammenkünfte besuchen und im Privatverkehr sich möglichst auf die Gemeinschaftsglieder beschränken, diesen aber desto mehr, auch durch fleißige Reisen zu einander bethätigen*): so wird die Erziehung des Pietismus immer auch eine Erziehung für die Gemeinschaft sein. Das ist im großen Stil ausführbar geworden in der Brüdergemeinde, die es denn auch nicht unterlassen hat, auf jede Weise

*) Zeitweise sind diese Kennzeichen der Erweckten wohl auch noch anders präcisiert worden. In Tholuks Geschichte des Rationalismus (Berlin 1865, S. 34) lesen wir, daß nach Franckes Tod die Absonderung der Pietisten von der übrigen Welt so sehr geschärft wurde, daß sogar der Hallesche Dialekt als Zeichen der Erweecktheit galt — natürlich nur in der negativen Weise, daß wer ihn nicht sprach, a priori auch kein Erweckter war.

Digitized by Google

den Gemeinsinn, den Gemeinde-Patriotismus zu pflegen, eine Liebe zur Gemeinde und allen ihren Institutionen und deren persönlichen Trägern, die unstreitig einer der schönsten Züge im Leben dieser Brüder ist. Die oben citierten Barbyer Betrachtungen sagen S. 187: „Es muß billig dafür gesorgt werden, daß die künftigen Glieder der Verfassung (des Landes oder der Gemeinschaft, worin sie geboren sind) durch weise und verständige Leute mit dem Geiste der Verfassung recht bekannt gemacht werden. Die alten und neuen Staaten haben eingesehen, daß sie nicht dauerhaft sein würden, wenn nicht die jungen Bürger ebenso fortdenken lernten, wie die ersten Stifter eines solchen Staates gedacht haben. Es muß daher die Jugend auch notwendig von dieser Verfassung durch die Erziehung praktisch und hinlänglich unterrichtet werden." In anderer Weise hat Zinzendorf denselben Zweck auch dadurch zu erreichen gesucht, daß er (s. Varnhagen S. 125) es den Kindern als die größte Strafe vorstellte und zu fühlen gab, „nicht mitbeten, nicht mitsingen, nicht mit in die Versammlung gehen zu dürfen." Im kleinen ist alles dies auch in den religiösen Gemeinschaften möglich; die Kinder werden von den Eltern mitgenommen, werden freundlich begrüßt, dürfen mithören, mitbeten, mitsingen, und wenn würdige Männer als Sprecher fungieren, so macht die Teilnahme an solch einer ecclesiola unfehlbar auf manches gute Kindesgemüt einen unauslöschlichen, fesselnden Eindruck. Dieses Gemeinschaftsleben kann namentlich in der Hinsicht günstig auf die sittliche Bildung wirken, als die Standesunterschiede hier zurücktreten hinter der auf Gleichgesinntheit beruhenden Gemeinschaft. Es ist zwar merkwürdig, wie sehr z. B. bei Zinzendorf das gräfliche Standesbewußtsein sich selbst innerhalb der brünstigsten Frömmigkeit noch forterhielt (schon als Knabe, da er seinen Orden „zum Senfkorn" stiftete, ging er ausschließlich mit adeligen Söhnen um, „mit bürgerlichen Studiengenossen hatte er kein Verhältnis" — Barthold a. a. O. S. 252; als er nach seiner Aufnahme in den geistlichen Stand durch die theologische Fakultät in Tübingen predigte, trug er das Ordenskreuz über dem Chorrock; in Ludwig von Pfeils Biographie [von Merz, S. 77] lesen wir, mit wie „schneidendem Hochmut" er sich darüber ausgelassen, daß Pfeil, der doch damit einer göttlichen Weisung zu folgen gewiß war, eine Bürgerliche heiratete). Aber im allgemeinen hat der Pietismus die Regel Matth. 20, 26. 27 in einem Grade zur Erfüllung gebracht, wie wir dies sonst selten treffen. Mag es auch nicht ganz frei von Ostentation gewesen sein, daß, wie Barthold erzählt S. 259, Herzog Christian Ernst von Saalfeld in eigener Person „fromme Schustersweiber, die viel Gebetskraft hatten", als Kutscher in seinem Phaethon spazieren fuhr, „um sie des Heilands wegen öffentlich zu ehren"; mag es auch dem feineren geselligen Takt und Geschmack nicht zusagen, wenn ein gebildeter, in Ehren und Würden stehender Mann mit einem Bauern oder Leineweber auf Du und Du steht: es ist und bleibt doch ein schönes Bild, wenn z. B. (s. Pfeils Leben von Merz, S. 401) das Haus des Grafen Seckendorf in Stuttgart, des königlichen Staatsministers, wo der höchste Adel und die auswärtigen Gesandten sich sammelten, zugleich der Ort war, wo die Geringsten und Ärmsten unter den Gläubigen herzliche Aufnahme fanden; wenn derselbe (S. 408) einmal von der Hoftafel in eine „Stunde" ging, ohne sich vorher umkleiden zu können, dann aber, weil seine goldgestickte Uniform die Brüder, Handwerker, Weingärtner ꝛc. zu inkommodieren schien, dieselbe auszog und sich in Hemdärmeln unter sie setzte. Soweit wir wahrnehmen konnten, haben sich die Frommen aus niedern Ständen solch einem vornehmen Bruder gegenüber in der Regel bescheiden benommen; derjenige Kommunismus, den die christliche Frömmigkeit pflanzt, ist ein anderer, als den Baboeuf gepredigt hat. — Eine richtige Pädagogik wird aber die Eltern vor zwei Fehlern bewahren, die an diesem Punkte möglich sind: erstens, daß sie nicht die Meinung, außerhalb der Gemeinschaft sei alles nur Welt, schnöde verderbte Welt, als ein Vorurteil in des Kindes Seele pflanzen oder einätzen, das später zur permanenten Ungerechtigkeit, zu einem mit christlicher Liebe und Wahrheit (dem ἀληθεύειν ἐν ἀγάπῃ Eph. 4, 15) nicht mehr verträglichen Parteigeiste wird,

Digitized by Google

der gerade der heranreifenden Jugend so leicht sich bemächtigt („schnell fertig ist die Jugend mit dem Wort; gleich heißt ihr alles schändlich oder würdig, bös oder gut"); und zweitens, daß nicht einem Jüngling durch väterliches Gebot auferlegt wird, er müsse sich — bei Verlust der Seligkeit oder doch der elterlichen Liebe — an solch eine Gemeinschaft anschließen. Diese ist ja doch nicht göttlich gestiftete Heilsanstalt, extra quam nulla salus, sondern sie ist ein Verein, ein Freundeskreis; um sich aber an solch einen Kreis anschließen zu können, muß eine persönliche Anziehungskraft vorhanden sein, die auch bei gleichen sittlichen und religiösen Grundsätzen nicht immer vorhanden ist. Ebenso schlimm aber wäre das Umgekehrte, wenn ein Vater dem Sohne, der in einer Gemeinschaft (wir sagen nicht: in einer Sekte) seinem wirklichen religiösen Bedürfnisse zu genügen sucht, dies verbieten wollte, weil er selbst entweder solche Bedürfnisse gar nicht kennt oder zu ihrer Befriedigung dieses Mittels nicht bedarf; in solchem Fall hätte der Sohn ein Recht, den Vater an Ap. Gesch. 4, 19 zu mahnen. Überhaupt kann nicht gesagt werden, es sei eine der Aufgaben des rechtschaffenen Erziehers, seine Zöglinge vor dem Pietismus zu schützen, also auch Aufgabe des rechtschaffenen Lehrers, etwaigen Einflüssen dieser Art, welche die häusliche Erziehung auf seine Schüler ausübe, entgegenzuwirken; nur gar zu nahe läge die Gefahr, daß damit in des Kindes Seele dem Christentum selbst entgegengewirkt würde. Ist nur die Erziehung eine recht christliche, wird eben darum das Gefühl des Kindes rein, wahr und gesund erhalten und macht die gründliche allgemeine Bildung den Zögling zu selbständigem Urteil auch in religiösen und sittlichen Dingen fähig: dann ist, wenn gleichwohl derselbe eine pietistische Farbe annimmt, dies einfach als Sache persönlicher Freiheit zu betrachten, der nur insoweit Schranken gesetzt werden müssen, daß nicht etwa ein pietistisch gerichteter Jüngling das ganze Elternhaus tyrannisiert und selbst gegen Vater und Mutter den Propheten spielt; bei gesunden und wahren Naturen wird dies ohnehin häufig nur ein Durchgangspunkt in der geistigen Entwicklung sein, die, je weniger gewaltsam dagegen reagiert wird, sich um so gewisser mit der Zeit abklärt, das Unreife ausscheidet, das Kernhafte und Lebensfähige aber bewahrt.

II. Die charakteristischen Merkmale des Pietismus können, wie bisher gezeigt, bei aller Anerkennung der Richtigkeit und Reinheit ihrer Ausgangspunkte einem Urteile nicht entgehen, das die Identität pietistischer und christlicher Erziehung verneint. Dagegen stellt sich uns das Bild in entschieden günstiger Beleuchtung dar, wenn wir den Pietismus, auch nach seiner pädagogischen Bedeutung, als eine historische Erscheinung fassen, die zu ihrer Zeit mit bestimmter Mission in Welt und Kirche eintrat. Es ist das kein Widerspruch, ihm als einer geschichtlichen Thatsache, und desgleichen als einer fortdauernd wichtigen Form religiösen Lebens ein relatives, aber in dieser Relativität ungeschmälertes Recht bereitwillig und achtungsvoll zuzuerkennen, und zugleich doch auf die Schatten, die ihm als Praxis anhaften, hinzuweisen und darum gegen jede Ausdehnung jenes relativen Rechtes zu einem absoluten, zur Identifizierung mit dem Christentum selbst Protest einzulegen; das ist oft genug die Stellung, die wir bedeutenden geschichtlichen Größen, Denk- oder Lebensformen anweisen müssen, daß sie für ihre Zeit notwendig und heilsam waren und es für gewisse subjektive Zustände fortwährend sind, gleichwohl aber den Anspruch allgemeiner, dominierender Geltung nicht erheben dürfen, sondern ihren Gegensatz neben sich, die allgemeine höhere Wahrheit über sich dulden müssen. Nicht nur an dem, was der Pietismus Wahres vertritt und Gutes anstrebt, sondern ebenso auch an dem, was dem unbefangenen Blick, dem gebildeten Geist an ihm mißfällt, kommt uns um so klarer zum Bewußtsein, was der reine Kern des Christentums ist ohne die Umhüllung menschlicher Zuthaten.

1. Der Pietismus hat gleich von Anfang eine pädagogische Thätigkeit entwickelt, die schon als solche, abgesehen von ihrem Inhalt, unsere volle Anerkennung verdient. Spener selbst hat zwar (abgesehen von seinem katechetischen Wirken, s. u.) keine speciell pädagogische Thätigkeit ausgeübt; er sagt wiederholt (in seinen Theol. Bedenken II.

Digitized by Google

S. 97, III. S. 151, 376), von Schularbeit und Methode, überhaupt davon, wie mit der Schuljugend umzugehen, verstehe er nichts, „weil er weder aktiv noch passiv in öffentlichen Schulen als ein Lehrender oder Lernender sich befunden“ (Spener hatte nämlich, bevor er im 16. Lebensjahre die Universität Straßburg bezog, ausschließlich nur Privatunterricht genossen); doch wurde er durch viele Anfragen genötigt, seine Ansicht („was er naturali judicio assequiere“) über Erziehungsgegenstände auszusprechen. Denn gerade jene Sorge des Pietismus um Seele und Seligkeit mußte alsbald auf den Wert möglichst früher Bekehrung und Frömmigkeit führen, und da die Welt im Gegenteil die Jugend so früh als möglich ins Weltleben hineinzog, die Kirche aber ihrerseits nicht einmal die ihr obliegende Katechese mit Fleiß und Ernst betrieb, so sah sich der Pietismus desto mehr berufen, Hand anzulegen. Welch großartige pädagogische Wirksamkeit das Haller Waisenhaus übte, sei hier nur erinnert, da der Art. Francke das Nähere enthält*); es ist aber auch bekannt, wie stark dieses Beispiel wirkte, wie von da an Waisenhäuser, Erziehungs-, Rettungsanstalten aller Art großenteils als Werke freier Wohlthätigkeit entstanden sind. Denn bis heute noch sind weitaus die meisten Institute dieser Art vom Pietismus ausgegangen; in Württemberg kam es vor, daß einst, als man eine Anstalt für Kretinen errichten wollte, ein nichts weniger als pietistisch gesinnter Mediziner, der dafür thätig war, den praktischen Rat gab: „Nehmt doch auch Pietisten dazu; zu so etwas gehört immer einiger Fanatismus; wer könnte sonst solche Eselsgeduld haben?“ ein Zeugnis, in welchem wir eine nicht geringe Ehre für den Pietismus erkennen. Wohl hat sich daran auch einiger Faktionsgeist gehängt; man hat die Erfahrung gemacht, daß Institute, die nicht von Pietisten gegründet und geleitet sind, von diesen auch weit weniger unterstützt werden; aber nichtsdestoweniger bleibt ihnen der Ruhm großer Rührigkeit und Opferwilligkeit für solche Zwecke. Und was für tüchtige Persönlichkeiten aus diesen Kreisen hervorgegangen sind, dafür genügt es, an den Pfarrer Flattich (s. d. Art.), den Stuttgarter Privatlehrer Jeremias Flatt (s. Knapps Christoterpe 1852), den Inspektor der Beuggener Anstalten, Chr. H. Zeller zu erinnern. Ja, es ist nicht zu leugnen, daß durchs vorige Jahrhundert hindurch die ausgezeichnetsten Lehrer an den Volksschulen Pietisten waren. Denn bei der großen Mangelhaftigkeit der Vorbildung des Volksschullehrerstandes, bei der höchst gedrückten äußeren Lage, der niedrigen Stellung derselben (sie befanden sich ja, wie eine Schulverordnung sich ausdrückt: im Stande der Unbeträchtlichkeit) war es einzig die Frömmigkeit, die solch einem Lehrer die für seinen Beruf nötige Idealität, das höhere Bewußtsein, das Gefühl einer Würde gab, also dasjenige, was im gegenwärtigen Jahrhundert, d. h. seit Pestalozzi, dem Lehrstand noch aus andern Quellen zugeführt worden ist, während jene Frömmigkeit ohnehin die gewissenhafteste Führung des Amtes zur Folge hatte. — Aber noch auf weiteren Wegen hat der Pietismus dem Erziehungsfleiß einen neuen, mächtigen Impuls gegeben. Erstlich nehmen wir in den Schulordnungen (wie namentlich der württembergischen v. J. 1729) deutlich wahr, daß auch die Behörden jenem Anstoß sich nicht entzogen, daß auch Regierungen und Konsistorien durch den Pietismus das Gewissen geschärft wurde. Sodann sind von Halle aus eine Menge Hofmeister oder Hauslehrer in die Familien eingetreten, durch die man nachhaltiger, als Schule und Haus es vermochten, auf die Jugend einzuwirken suchte. (Vgl. Barthold a. a. O. S. 358,

*) Einiges dort noch nicht Enthaltene, was von dem Verf. jenes Artikels inzwischen in den Akten des Haller Waisenhauses vorgefunden wurde, hat Tholuk (Geschichte des Rationalismus, S. 25 f.) neuerlich mitgeteilt. Unter anderem ist dort zu lesen, daß Rekreation den Schülern zwar gestattet war (was auch sonst bekannt ist), aber daß, da kein Geschrei und keine Wildheit dabei vorkommen durfte, die Lehrer ihre Verlegenheit kund gaben, was für Spiele man denn spielen solle. Das Ballspiel war aus diesem Grunde untersagt; aber dagegen auch das Brettspiel, weil keine Motion dabei sei und man von der Betrachtung des gehörten Wortes Gottes abgehalten werde.

Digitized by Google

Zezschwitz Katechetik I. S. 252.) Diese Regsamkeit des Pietismus wurde auch von den Gegnern alsbald wahrgenommen, freilich nicht eben mit Wohlgefallen; schon 1693 war in Hamburg eine (ursprünglich französisch abgefaßte) Schrift erschienen mit dem Titel: „Die Klugheit der Gerechten, die Kinder nach den wahren Gründen des Christentums von der Welt zum Herrn zu erziehen", gegen die ein Hauptfeind der Pietisten, der dortige Pastor Mayer, alsbald von der Kanzel sein Anathema schleuderte; und im J. 1709 gab ein gewisser Hieronymus Bahr eine Scharteke heraus: „Über die höchst verderbliche Auferziehung der Kinder bei den Pietisten" — ein Beweis, daß man sehr wohl merkte, es sei etwas kräftig im Werke, das den großen Haufen in seiner Trägheit aufstörte. Endlich ist noch besonders zu erwähnen, daß die Litteratur der Kinder- und Jugendschriften auch vom Pietismus sehr reichliche Beiträge erhalten hat, ja man wird sagen müssen, sich erst gewissermaßen dorther datiert. Von den ersten Erzeugnissen dieser Art hat der Unterzeichnete in seiner Ev. Pädagogik, 3. Aufl. S. 26, erste Note, das Bedeutendste erwähnt; aus neuerer Zeit sei hier, außer der zahllosen Menge von Kindertraktätchen, christlichen Kinderliedern, Kindermissionsschriften ꝛc. nur des sel. Barth in Calw, seiner Jugendblätter und Kindergeschichten gedacht. Hatten die christlichen Verfasser solcher Schriften auch nicht immer den richtigen Takt, mischt sich namentlich das Erbauliche manchmal sehr am unrechten Orte mit ein, thut überhaupt die erbauliche Tendenz der poetischen Conception, der Unbefangenheit und Harmlosigkeit des Geschichtsbildes gar oft und viel Eintrag: es ist dennoch außer Frage, daß auch auf diesem Wege viel Gutes gestiftet worden.

2. In betreff des Materiellen, des praktischen Zweckes, den diese eifrige Erziehungsthätigkeit des Pietismus anstrebt, haben wir das Irrige und Bedenkliche, was daran haftet, oben rückhaltslos dargelegt. Aber nicht minder lebhaft sind wir überzeugt, daß der Pietismus mit seinen Erziehungsprincipien eine höhere Mission hatte und für die evangelische Christenheit auch in dieser Beziehung ein heilsames Ferment war. Man muß sich zuvörderst an die unsägliche, unglaubliche Schlechtigkeit und Liederlichkeit erinnern, die seit Ludwig XIV. alle Höfe und Regierungen, und von da aus zumeist die höheren Stände vergiftet hat, um den Wert und die Notwendigkeit pietistischer Sittenstrenge und religiösen Ernstes zu ermessen. Barthold sagt (a. a. O. S. 236): „War nicht, im Vergleich mit solcher Verworfenheit, selbst der geistesblödeste Pietismus ein Stand der Rechtfertigung und beifällig vor Gott und Menschen?" und S. 253 berichtet er von Zinzendorf, da dieser auf Reisen war: „In Paris staunten die Frauen den protestantischen Heiligen an, der nicht in der Oper oder in Ballsälen, sondern nur in der allerernstesten Gesellschaft sich blicken ließ." Daraus erklärt sich ja namentlich auch, warum die vornehmen Geschlechter zu Speners und Zinzendorfs Zeit für den Pietismus so außerordentlich empfänglich waren. Barthold bemerkt (I. S. 153) unter anderem namentlich: „Die große Zahl verunglückter vornehmer Ehen lehrte die Frauen den Vorteil würdigen, welchen strengere Religiosität ihrer Männer verhieß; im Heiligtum der Ehe zeigte sich die Kraft der Erweckung und Begnadigung am sichtbarsten." Nun hatte zwar die Kirche den Beruf, solchem Verderben zu steuern. Aber gerade das ärgerte nun die Pastoren, daß der Pietismus die Unfähigkeit der kirchlichen Institutionen und Amtsträger zur Erfüllung jenes Berufs zur Voraussetzung hatte, welche, wie schon in Schriften von Valentin Andreä, Heinrich Müller, Theophilus Großgebauer (s. Schmid a. a. O. S. 9 ff.), so nun in den piis desideriis von Spener auch zur Aussprache kam. Auf die Händel, die deshalb zwischen den Orthodoxen und den Pietisten geführt wurden, haben wir hier nicht weiter einzugehen (sie sind u. a. von Schmid ausführlich dargelegt); dagegen können wir nicht übergehen, was in unserer Zeit vom Standpunkte lutherischen Kirchentums aus gegen den Pietismus, speciell auch seine pädagogische Tendenz betreffend, gesagt wird. In dem „System der christlich-kirchlichen Katechetik" von C. A. v. Zezschwitz (I. Leipzig 1863, S. 547) lesen wir: „Zur Ausgleichung der subjektiven Gliedschaft und des

Digitized by Google

objektiven Heilsgrundes geht der Pietismus mit einseitigem und menschlichem Streben auf subjektive Lebensanregung vor, nicht auf eine erhöhte Überleitung der im objektiven Wesen der Kirche liegenden Heilskräfte auf die unlebendigen Glieder. Das eigentlich Pietistische ist: mit Kunstmitteln subjektiver Anregung und Belebung den Gnadenmitteln unterstützend zu Hilfe zu kommen." Jene Kunstmittel sind (S. 589): „Erbauliches Lehrgespräch; Anleitung zum Herzensgebet; die Konfirmation als subjektive Erneuerung des Taufbundes." Wie durch letztere die Taufe abgeschwächt werde, so (S. 580) trete die Beichte zurück hinter der seelsorgerlichen Besprechung. In der Konfirmation sei (S. 582) nicht mehr die Handauflegung, sondern der Handschlag (das Gelübde) die Hauptsache; überhaupt gehe (S. 588) dem Pietismus der Sinn für die objektiven Lebensmächte ab. Wir glauben nicht, daß Spener, wenn ihm schon in dieser modernen Theologensprache opponiert worden wäre, dadurch sich geschlagen gegeben hätte. Die objektive Lebensmacht, für welche er, wie wir hören, mehr Sinn hätte haben sollen, ist die Kirche. Aber war sie denn eine Lebensmacht? war nicht das eben Speners Klage, daß sie erstorben, daß sie macht- und kraftlos sei? Freilich: sie ist ja eine objektive Größe, sie hat ja das Amt, sie hat die Schlüssel, sie hat das Sakrament, und das sind Dinge, die heilskräftig wirken, mag auch das administrierende Subjekt kein Heiliger sein, mögen die Personen, welche die Kirche zeitweilig repräsentieren, dieser ihrer Würde auch wenig entsprechen. So steht's in der Dogmatik. Aber die Wirklichkeit, die vor Augen liegt, ist auch eine objektive Lebensmacht, und diese hat handgreiflich vor Augen gelegt, daß Amt, Schlüssel und Sakrament, sowie sie verwaltet wurden, heilskräftig — denn das schließt auch die wirkliche, sittliche Regeneration ein — nicht gewirkt haben; daß man, wie zu Luthers Zeit auf den Ablaß, so nunmehr auf diese kirchliche Objektivität sich verließ. Darum hat ja schon Heinrich Müller in Rostock Taufstein, Altar, Beichtstuhl und Kanzel die vier stummen Kirchengötzen genannt; und Müller war ein kirchlicher Mann. Hätte Spener an die Stelle des Sakramentes ein Liebesmahl im Komventikel, an die Stelle des Predigers den Stundenhalter gesetzt, dann wäre die Anklage begründet; er wäre dann ein Sektierer und Settewater; aber Zezschwitz sagt selber nur, er habe die objektiven Gnadenmittel durch subjektive Belebung und Anregung unterstützen wollen; setzen wir statt dieses minder passenden Ausdrucks „unterstützen" den richtigeren: er habe durch jene menschlichen, psychologisch sich vermittelnden Wirkungen auf das Subjekt die Wirkung der objektiven Gnadenmittel erleichtern, erhöhen, sichern, beziehungsweise ermöglichen wollen: so muß man fragen, was soll daran Unrechtes sein? Hat nicht die alte Kirche, indem sie der Abendmahlsfeier den liturgischen Spruch voranschickte: sancta sanctis! ebendamit auch dem Sakrament gegenüber eine subjektive, eine sittliche Forderung gestellt? Und wenn der Pietismus sich verfehlt haben soll, indem er bei der Konfirmation dem Handschlag mehr Gewicht beilegte als der Handauflegung: so ist — da er das eine so wenig wie das andere als ein Stück Magie betrachten konnte — doch zu fragen: wird wohl die Kraft priesterlicher Handauflegung einen Menschen fromm und selig machen, wenn dieser nie einen Entschluß faßt, durch den er sich selber dem Herrn zu Diensten stellt? Jene Mittel aber zur subjektiven Belebung seien Kunstmittel. Der Ausdruck würde auf methodistisches Verfahren passen, für das der Name einer Kunst freilich noch viel zu gut wäre; aber ist denn, was oben erwähnt wird: erbauliches Lehrgespräch, Herzensgebet, seelsorgerliche Beratung — etwas so Künstliches, Gemachtes, menschliche Erfindung, die das göttlich Gestiftete verunreinigen würde? Nein, gerade damit, daß der Pietismus jenen „objektiven Lebensmächten" gegenüber das Subjekt in seine Pflege nahm, daß er über dem göttlich Gestifteten nicht das menschlich Wirkliche, über dem dogmatisch Stabilen nicht das sittlich Lebendige vernachlässigte, wie es die Orthodoxie gethan, daß er vielmehr auf letzteres gerade deswegen so ernstlich drang, weil es von der Kirche vernachlässigt war, damit hat er der Kirche selbst den größten Dienst geleistet; damit aber hat er auch eine evangelisch-kirchliche Pädagogik ins Leben

Digitized by Google

gerufen; denn das Erziehen ist eine Arbeit am Subjekt, am Individuum; die objektiven Lebensmächte allein, abstrakt für sich gesetzt, bringen sie nicht zustande, wenn sie nicht subjektive Mittel zugleich anwenden. In diesem Zusammenhange ist auch noch einer These der Pietisten zu gedenken, die in den pietistischen Streitigkeiten viel Redens gemacht hat, nämlich des Satzes, daß ein unwiedergeborner Mensch nicht Theologie lehren, Gottes Wort nicht wirksam verkündigen könne (s. Schmid S. 395 ff., G. Frank, Geschichte der protest. Theologie, II. Thl., Leipzig 1865, S. 172). Dieser Satz wird pädagogisch so gewendet (s. Franckes Traktat über Erziehung der Jugend 1698): nur ein wahrhaft bekehrter Mensch sei imstande, recht zu erziehen. Wenn den Orthodoxen dies darum gefährlich schien, weil ja Gottes Wort, wenn es nur korrekt mitgeteilt werde, von selber seine Wirkung thun müsse, unabhängig von der persönlichen Gesinnung des Mitteilenden, so hat zwar der Pietismus zugestanden, daß, wie Hedinger (Christlich wohlgemeinte Erinnerungen, die Erziehung der Jugend betreffend, v. J. 1700, neu herausgeg. von Staib, Tüb. 1858, S. 15) sich signifikant ausdrückt, „der Gott, der Bileam und seinem Esel sein Wort auf die Zunge gelegt, auch durch einen gottlosen Lehrer sein Wort reden könne, wann er wolle"; aber auch Valentin Löscher, der tüchtigste und würdigste unter den orthodoxen Gegnern des Pietismus, mußte zugestehen, daß man mit einem orthodoxo pio weit sicherer fahre und mehr Gutes von ihm zu hoffen habe (Schmid S. 401). In der That hat auch hierin der angefochtene Subjektivismus der Pietisten einen pädagogisch richtigen Punkt getroffen, nämlich, daß die Wahrheit, die der Unterricht mitteilen soll, je höher, je geistiger sie ist, um so mehr nur dann dem Zögling sich vollkräftig aneignet, wenn sie mit der Persönlichkeit des Lehrers *eins* geworden, wenn dieser ihr Zeuge ist.

3. Welche Bedeutung dem Pietismus in der Geschichte der religiösen Jugendbildung zukommt, das ist hier nur anzudeuten, da die zu nennenden Momente ihres Orts in unserer Encyklopädie speciell erörtert werden. Die Katechese in der evangelischen Kirche hat der Pietismus zum Leben erweckt; die Konfirmation verdankt ihm ihre allgemeine Einführung und feste Stellung als Ziel des Katechumenats; daß die biblische Geschichte als besonderes zusammenhängendes Lehrfach in den christlichen Unterricht eintrat, davon ist ebenfalls der Ursprung in jenem Kreise zu suchen — denn der alte Hübner gehört demselben an; und die Idee, die Kernsprüche der Schrift zusammenzustellen, um damit in des Kindes Gedächtnis einen Vorrat von Gotteworten anzulegen, die selbständig für sich, nicht bloß als dicta probantia zu den Katechismussätzen, ein geistiger Besitz werden sollen — d. h. die Idee eines Spruchbuchs entstammt ebenfalls dem Pietismus, in dessen Hand solche Sammlungen (unter dem Namen Schatzkästlein) allerdings auch mit jenem besonderen Schriftgebrauche zusammenhingen, von welchem oben die Rede war.

4. Endlich ist hier noch auf den merkwürdigen Zusammenhang hinzuweisen, in welchem die Aufnahme von Realien in den Jugendunterricht mit dem Pietismus steht. In welchem Umfang Francke dieselben mit seinen Schülern im Pädagogium betrieb, ist bekannt. Zwar hat der Bearbeiter des Art. über Francke (Bd. II. S. 548) den Zusammenhang des Ursprungs der Realschulen mit Franckes Unternehmungen, worauf K. von Raumer aufmerksam gemacht hatte, in Abrede gestellt; es seien auch die Beschäftigungen mit Realien im Pädagogium sehr untergeordnet gewesen und nur als Rekreationen betrachtet worden. Aber Thatsache ist, daß a) Francke Geschichte, Geographie, Physik, Botanik, Anfangsgründe der Anatomie, Mathematik, Astronomie, Zeichnen, mehrstimmigen und methodisch geübten Gesang betrieb, daß er ein Naturalienkabinet und Herbarium anlegte, ebenso im deutschen Stil wie im Französischen unterrichtete; mag man das — wohl mehr zum Schutze gegen den Pedantismus der übrigen lateinischen Schulen — auch nur Rekreationen betitelt haben, es war doch nichts mehr und nichts weniger als Realunterricht. b) Wenn es ein Irrtum ist, den Diakonus Semmler zu Halle, den Gründer der ersten Realschule, mit Francke in

Digitized by Google

Verbindung zu bringen, so ist doch merkwürdig, daß beide gleichzeitig an demselben Orte wirkten; sollten sie gar nichts von einander gewußt haben? Daß Francke dem Semler den Gedanken der Realschule beigebracht habe, behauptet niemand, so wenig als sich beweisen läßt, daß Semler den Francke zu obigen Dingen animierte; aber, wenn wir zwischen beiden keinen Zusammenhang statutieren sollten, so müßte man uns beweisen, daß sie einander nicht gesehen, nicht beachtet, keiner von dem Thun des andern etwas gewußt habe; was schwer zu erhärten sein wird. Und c) mit Karl von Raumer müssen wir weiter sagen (womit auch sogar obiger Art. S. 557 zusammenstimmt): „Merkwürdig bleibt es, daß aus Franckes Schule Johann Julius Hecker hervorging, der 1747 die erste bedeutende Realschule in Berlin stiftete, und ebenso Heckers Nachfolger als Direktor dieser Schule, Joh. Elias Silberschlag. Wir meinen auch, jener Zusammenhang sei jedenfalls kein zufälliger. Wie der Pietismus der Orthodoxie gegenüber das praktische Christentum, das wirkliche christliche Leben im Gegensatze zu der einseitigen Betonung und Wertschätzung der Lehre, des abstrakten Dogma der Kirche geltend machte, wie er darum auch die ethische Seite des Christentums ganz anders ins Auge faßte, als die herrschende Theologie dies that: so waren ja die Realien auch ein Stück wirkliches praktisches Leben im Gegensatze gegen tote Buchgelehrsamkeit. (Schwerer würde es allerdings sein, zwischen Speners Frömmigkeit und seinen in jüngern Jahren mit einem uns ganz unfaßlichen Ernst und Zeitaufwand getriebenen heraldischen Studien einen innern Zusammenhang aufzufinden, während umgekehrt Barthold nicht unrecht haben wird, wenn er — I. S. 147 — den überaus freundlichen Empfang, den Spener beim Adel fand, auch zum Teil dieser Specialität zuschreibt.)

III. Indem wir noch einige Schlußbemerkungen über dasjenige, was an den protestantischen Sekten der Gegenwart den Pädagogen interessieren mag, beifügen, thun wir dies nicht, als ob wir für das, was die Sekten thun und treiben, den Pietismus verantwortlich machten; ist doch teilweise ihr Wesen dem des deutschen Pietismus in seiner ursprünglichen Gestalt und so, wie er sich heute noch auf dem Grunde eines lauteren Charakters und gebildeten Geistes in nicht wenigen darstellt, diametral entgegengesetzt; es ist nur die relative Verwandtschaft, die uns erlaubt, an diesem Platze auch jener Auswüchse und Mißbildungen am Leibe der Kirche zu gedenken, für die sonst nirgends ein passender Ort in diesem Werke sich findet. Was wir zu sagen haben, ist folgendes Wenige.

1. Jede Sekte als solche ist der Kirche so gram, daß sie ihre Kinder nicht den Einflüssen kirchlicher Erziehung aussetzt, sie also vor jeder Berührung mit derselben ferne hält. Ist sie im Besitz ausreichender Mittel, so versteht es sich von selbst, daß ihr von Seiten des Staates gestattet werden muß, eigene Schulen zu gründen, nur mit dem Beding, daß durch Anstellung geprüfter Lehrer und durch periodische Visitation, überhaupt durch Unterwerfung unter staatliche Aufsicht Garantie gegeben werde, daß in demjenigen, was der Staat als durchschnittliche Bildung von allen seinen Bürgern fordert, auch diese Schulen nicht zurückbleiben. So ist in Württemberg den Nazarenern (einer von einem Basler Seidenweber gestifteten, auf dessen von Gott erhaltene Offenbarungen sich stützenden, halb separatistischen, halb katholisierenden Partei) die Errichtung eigener Schulen gestattet; ihre Lehrer müssen in allen Fächern, außer der Religion, vom Konsistorium als staatlicher Oberschulbehörde geprüft sein, und stehen dem entsprechend auch unter Staatsaufsicht. Wo aber jene Mittel fehlen, die Sektenmitglieder also genötigt sind, ihre Kinder in die mit der Kirche verbundenen Schulen zu senden, ist es Sache der Gerechtigkeit, der Achtung für die Gewissensfreiheit, diesen Kindern in allem, was die Religion betrifft, jeden Zwang zu erlassen. Freilich fährt dabei oft das arme Kind am übelsten; der Vater will z. B. nicht leiden, daß es irgend ein ihm widriges Lied mitsinge, irgend ein Katechismusstück auswendig lerne, Lehrer und Schulinspektor sind auch weit entfernt, es dazu zu nötigen; ebenso wenig will die Kirche dem Kinde die

Digitized by Google

Konfirmation aufdringen, wenn die Eltern aus der Kirche ausgetreten sind: — aber oftmals wünscht das Kind selbst, in welchem noch kein Sektenhaß kocht, wie in den Alten, — mit den andern Kindern zu beten, zu singen, konfirmiert zu werden. Für diesen Fall muß die Gesetzgebung bestimmte Normen aufstellen, die einerseits zwar die elterliche Autorität schonen, also dem Kinde nicht allzufrüh ein Recht der Selbstentscheidung geben, die aber andererseits das Kind auch gegen die Härte und den Starrsinn der Eltern schützen, welche die gewöhnlichen Begleiter des Sektengeistes sind, d. h. es muß ein bestimmtes Lebensalter als Termin festgesetzt werden, vor dessen Erreichung das Kind auch in betreff der Religion unter elterlicher Botmäßigkeit steht, nach dessen Überschreitung es aber seine Konfession frei wählen kann und nötigenfalls gegen Gewaltthätigkeit obrigkeitlichen Schutz findet.

2. Je nachdem die Sekte sich zu eigentümlichen Ansichten bekennt, wird sie auch mehr oder weniger absonderliche pädagogische Grundsätze haben. Bei manchen dieser Parteien besteht das Eigene ihrer Erziehung einfach darin, daß sie ihre Grundsätze den Kindern schon vom zartesten Alter an einpflanzen und sie in die von der Sekte beliebte Lebensweise eingewöhnen. Ein wirklich anziehendes Bild dieser Art gewähren die Quäker, die freilich auch (wie die Mennoniten — ebenso sehr verschieden von den modernen Neutäufern wie von den alten Anabaptisten) durch den friedlichen Geist ihrer Gesellschaft sich von anderen Sekten vorteilhaft unterscheiden. Die Quäker, wie sie überhaupt niemals aufgeregt oder zornig werden, reden mit ihren Kindern stets in freundlichem Ernste; statt eines scharfen Befehls wird zum Sohne gesagt: wär's nicht gut, Lieber, du würdest dies oder das thun? und auf solch eine Frage folgt immer der Gehorsam der That. Auch sollen sie stets leise mit den Ihrigen reden, um sie dadurch selber an sanftes, stilles Wesen zu gewöhnen. Wie sich dort die unverbrüchliche Wahrhaftigkeit des Wortes von Geschlecht zu Geschlecht fortpflanzt, ist bekannt*). Bei anderen Gesellschaften dagegen liegt es in der Art ihrer Ideen, daß diese direkt die Erziehung bestimmen. Am meisten fällt dies in die Augen bei den Methodisten, deren Eigentümliches — die in der Anwendung bestimmter Mittel (insbesondere der Erschütterung durch zudringliche Predigt, heftiges Beten, Schleppen zur Angstbank u. dgl.) bestehende Bekehrungsmethode und nach der Bekehrung folgende gesetzliche Ascese mit nachweisbaren Fortschritten bis zur Vollkommenheit — sich ganz von selbst auch als Erziehungsmethode darbietet. In Massenerweckungen unter Kindern feiert die methodistische Pädagogik ihre Erfolge; im übrigen giebt die Lebensordnung, wonach der echte Methodist sich alles Luxus enthalten, jede Woche einmal fasten, jeden Morgen und jeden Abend eine Stunde in einsamem Gebet zubringen, jeden Vormittag eine

*) Noch teilen wir hier eine aus dem Morgenblatt von 1846 entlehnte Darstellung mit, die Hundeshagen als Herausgeber von Schneckenburgers „Vorlesungen über die kleineren protestantischen Kirchenparteien" (Frankfurt 1863, S. 97) dem Abschnitt über die Quäker beigefügt hat. „Müßiggang ist dem Quäker eine Art Laster, nur minder strafbar als ein positives Verbrechen. Während manche reiche Londoner Kaufherren ihre Söhne, statt für ihren oder für einen gelehrten Stand, zu Pflastertretern erziehen, thut der reichste Quäker seinen Sohn irgendwo in die Lehre. Seine Töchter behält er zuhause, oder ist dies nicht möglich, übergiebt er sie einer Quäkerfamilie, wo Nähterei und Führung der Wirtschaft einen wesentlichen Teil der weiblichen Erziehung ausmachen. Von den eleganten Unterrichtsgegenständen fallen Musik und Tanz gänzlich weg; fremde Sprachen, Zeichnen und Malen werden gestattet. Man nimmt an, daß dergleichen Kenntnisse praktischen Nutzen gewähren, wie überhaupt sowohl die männliche als die weibliche Erziehung bloß den Zweck verfolgt, der bürgerlichen Gesellschaft nützliche Mitglieder zu geben . . . . . Daß das Lesen „legitimer" Schriften vortreffliche Früchte trägt, zeigt sich bei näherer Bekanntschaft. Da ist nichts auswendig Gelerntes, nichts Oberflächliches, kein Firnis. Die Auffassung des Wesens hat die Worte eingeprägt, natürlicher Verstand den Sinn durchdrungen, richtiges Gefühl die Spreu vom Weizen gesondert, Ausdauer jede Schwierigkeit bewältigt. Diese Ausdauer charakterisiert die Quäker beiderlei Geschlechts, und — ob angeboren oder angewöhnt — ist sie wohl eine der Hauptursachen, warum sie selten ein vorgestecktes Ziel verfehlen und sich mit Mittelmäßigkeit begnügen."

Digitized by Google

religiöse Abhandlung lesen soll u. s. f., auch der Erziehung ihr bestimmtes Gepräge, wie ferner die Überwachung der in Klassen eingeteilten Gemeindeglieder durch die Klassenvorsteher, die gegenseitigen Mitteilungen über Seelenzustände und das laute Beten der einzelnen in den Versammlungen auch die Kinder schon früh in den ganzen Darstellungskreis und die Sitte der Partei, in die Öffentlichkeit und das Geschäftsmäßige, womit dieselbe das Heiligste im Menschen trattiert, hineinzieht. In Wesleys, ihres Stifters, Schulanstalten war die Ascetik zu einer sehr rigoristischen Pädagogik geworden; keinerlei Spiel war den Knaben gestattet, weil, wer als Knabe spiele, auch als Mann spielen werde (eine unsinnige These, von welcher, wenn Vernunft und Erfahrung nichts galten, doch der Ausspruch des Paulus 1 Kor. 13, 11 hätte zurückhalten sollen); desto mehr wurden die Schüler mit Predigten unterhalten. Über die Schulen der Methodisten in England hat die Encyklopädie in dem Art. „Großbritannien und Irland" Bd. III, S. 1026 weitere Notizen gegeben. — Ohne Interesse für unseren Zweck sind die Baptisten, deren pädagogische Weisheit sich darauf beschränkt, kein Kind zu taufen. Daß dies etwa die Folge hätte, daß man mit um so größerem Ernst, nach Art des ursprünglichen Katechumenats, die Kinder auf die Taufe vorbereite, damit diese dann auch wirklich die Feier der vollen, auf Glauben beruhenden Wiedergeburt sei, davon hat man nichts gehört. — Weiter haben wir eine Sekte zu nennen, die ganz besondere pädagogische Tendenzen kund werden läßt: die Jerusalemsfreunde unter Führung Christoph Hoffmanns, die eine „Konfession des Tempels" aufstellen, weil ihre fixe Idee die Errichtung des Tempels in Jerusalem ist, bis zu dessen Bau einstweilen ein deutscher Tempel — d. h. eine religiöse, staatliche und sociale Umwandlung in Deutschland bewerkstelligt werden soll. Das alles soll geschehen, weil es in der Schrift geweissagt ist; das Christentum wird als Weissagung gefaßt. Auf den religiösen Schwindel, der in solchem Vorstellungskreise herrscht, und auf den schmähsüchtigen Haß, der ja für derlei Fanatiker immer ein Lebenselement bildet, — gehen wir hier selbstverständlich nicht ein; wir heben nur das Pädagogische heraus. In einem Verfassungsentwurf v. J. 1855 wird für das neu zu sammelnde Gottesvolk angeordnet: Die Kinder sollen nicht mit unverdautem, aufblähendem Wissen belästigt werden; Unterrichtsgegenstände sollen sein die Geschichte des Volkes Gottes und die richtigen Grundbegriffe von Gott, Mensch und Natur. In einer Schrift v. J. 1859 mit dem Titel: „Der geistliche Tempel" wird gesagt: Der Unterricht hat namentlich ins Wort Gottes, in die Weissagung einzuführen; auf Universitäten, in Gymnasien wie in Volksschulen müssen die dort niedergelegten Gedanken Gottes der Hauptgegenstand alles Unterrichts sein. Ein neuestes Aktenstück, „Die Konfession des Tempels" (ausgegeben sine die et consule im Frühjahr 1864) enthält die Artikel: „Der Familienzerrüttung muß gesteuert werden. Maleach. 4. Dies geschieht am wirksamsten durch Umgestaltung der jetzigen Erziehung und des jetzigen Unterrichts. Das Ziel der Erziehung muß sein: das Maß des vollkommenen Mannesalters Christi zu erreichen, Eph. 4, 13, und dies geschieht durch die Ausführung des Gebotes des Apostels: Strebet nach der Liebe. Fleißiget euch der geistlichen Gaben, am meisten aber, daß ihr weissagen möget, 1 Kor. 14, 1." Nehmen wir dazu einen vorherigen Artikel dieser Konfession, nach welchem der neue Tempel vornehmlich danach trachten muß, die von der Kirche so schnöde vernachlässigte Gabe, Wunder zu thun und gesund zu machen, wieder in Gang zu bringen: so tritt aus dem Nebel der übrigen Erziehungsformen als fester, greifbarer Punkt der heraus, daß diese Tempelerziehung darauf hinzuwirken habe, den Zögling zum Weissagen und Wunderthun zu befähigen. Welche Methode zur Erreichung dieses Lehrziels die zweckmäßigste und erfolgreichste sei, darüber wird diese moderne Propheten-Pädagogik wohl auch erst einige Erfahrung sammeln müssen. Daß man junge Leute zum Weissagen, zum Zungenreden bringen kann, bezweifeln wir nicht, wohl aber, ob sich sothane Weissagungen erfüllen, derartige Schulen also wirklich Prophetenschulen werden; und was das Wunderthun betrifft, so wollen wir erst abwarten, ob die Meister selber in diesem

Digitized by Google

Fach etwas leisten, dann erst wird es sich auch um Instruktion der Lehrlinge handeln. — In einigen Punkten verwandt mit dieser württembergischen Sekte ist die ältere, englische, weiter verbreitete Partei der Irvingianer, die ebenfalls, wie die Ämter, so auch die geistlichen Gaben, insbesondere die Wundergabe der apostolischen Urkirche, jedoch ohne einen Tempelbau in Jerusalem oder Deutschland, als wovon die Apostel nichts sagen, wiederherstellen will und sie zu besitzen behauptet. Der bedeutendste Vertreter des Irvingianismus in Deutschland, der vormalige lutherische Professor der Theologie in Marburg, Heinrich Thiersch, hat eine Schrift „Über christliches Familienleben" (Frankf. bei Heyder und Zimmer, 3. Aufl. 1857) erscheinen lassen, von welcher ein Hauptteil die Erziehung betrifft; aber ein Zusammenhang dessen, was er hierüber sagt, mit den Absonderlichkeiten der Sekte ist wenig wahrzunehmen; wie überhaupt die ganze Schrift eine treffliche genannt werden muß, auch wenn einzelnes in ihren Oppositionen gegen bestehende Ordnungen auf die Spitze getrieben ist. Thiersch hat sicherlich recht wenn er die Eltern strenge darob tadelt, daß sie so oft die religiöse Bildung der Kinder nicht für ihre Sache achten, sondern der Kirche und der Schule überlassen. Aber falsch ist die Schlußfolgerung — und hierin verrät sich doch etwas von sektiererischem Eigenwillen —: daß eigentlich das Haus an die Stelle der Schule treten müsse. „Der Schulzwang," heißt es S. 94, „ist ein ebenso großer Eingriff in die Freiheit, wie die Konskription, und er lastet als schweres Hemmnis auf der Entwicklung des deutschen Familienlebens. Er entreißt der Familie ihr eigentümliches Gebiet, und es ist nicht zu verwundern, wenn dann über dies Gebiet ein unlöslicher Hader zwischen Kirche und Staatsgewalt entsteht, denn es gehört eigentlich keiner von beiden Gewalten, und welche es auch an sich bringen mag: sie besitzt es mit Unrecht." Ferner S. 98: „Soll die religiöse Unterweisung in die rechte naturgemäße Ordnung gebracht werden, so fällt sie erst der Mutter, dann dem Vater, dann dem Geistlichen anheim, und thun diese ihre ganze Pflicht, so bleibt dazwischen kein Anteil für den Schullehrer übrig. Die christliche Kirche hat ein Jahrtausend bestanden und von religiösem Schulunterricht nichts gewußt und nichts bedurft." Sollte aber eben der Stand der religiösen Volks- und Jugendbildung uns Jahr 1000 ein Beweis für die Überflüssigkeit der Schule sein? Hier wirkt doch sichtbar die Vorstellung ein, daß alles genau auf den Stand der Apostelzeit, als die absolut normale, zurückgeführt werden müsse; dieser Mangel an geschichtlichem Sinn, der bei einem gelehrten Theologen, wie Thiersch, denn doch in viel höherem Grade uns befremden muß als bei einem Ungebildeten, ist ein Hauptmerkmal des Sektengeistes, der von einem abstrakten Ideal völlig occupiert, für das wirkliche Sein und Werden kein richtiges Auge mehr hat; dafür aber ein Auge, und zwar ein ebenso scharfes als liebevolles Auge zu haben, ist für niemanden unerläßlicher als für den Pädagogen. (Vgl. den Art. Frömmigkeit S. 747. Falk, S. 393.) † **Palmer.**

Planimetrie, s. Geometrie.

Platon. Die Philosophie als diejenige Wissenschaft, deren Ziel es ist, die Wahrheit als einheitliches Ganzes in ihrem vollen Umfang und in ihren letzten Gründen darzustellen, steht in nahem Zusammenhang mit der Pädagogik, deren Objekt die Kunst ist, die einzelnen Menschen der Wahrheit zuzuführen und durch sie zu veredeln. Es ist daher nur natürlich, daß immer die in einer bestimmten Zeit oder in einem bestimmten Kreis vorherrschende philosophische Richtung für die pädagogischen Grundsätze, von denen sich diese Zeit oder dieser Kreis leiten ließ, maßgebend wurde, und daß deshalb von der Geschichte der Philosophie auf diejenige der Pädagogik ein helles Licht fallen muß. Wenn somit eine allseitige Darstellung der Pädagogik ohne genaueres Eingehen auf die Philosophie nicht wohl möglich ist, so wird anderseits durch den Charakter der beiden Wissenschaften, deren eine ebenso vorwiegend eine praktische wie die andere eine theoretische Richtung hat, die Grenzlinie zwischen beiden scharf genug gezogen und namentlich auch das Maß bestimmt, in welchem sich die Berücksichtigung der Philosophie seitens der

Digitized by Google

Pädagogik halten muß. Vor allem leuchtet ein, daß für die letztere nur die epochemachenden Erscheinungen der Philosophie in Betracht kommen können, die der geistigen Bewegung einer Zeit Inhalt und Ziel gegeben haben, während die anderen Vertreter der Philosophie gewöhnlich mehr von den Strömungen ihrer Zeit getragen und speciell auch mehr von den einmal vorhandenen pädagogischen Tendenzen in ihren Werken beeinflußt wurden, als daß sie umgekehrt ihrerseits auf die Pädagogik maßgebend eingewirkt hätten. Zweitens aber besteht zwischen den großen Philosophen ein großer Unterschied in der Art, wie sie ihre Aufgabe gefaßt und zu lösen versucht haben. So gewiß nämlich jeder echte Philosoph die Wahrheit als einziges Ziel seines Strebens kennen wird, so gewiß kann und muß er sich seine eigene Ansicht bilden über den Weg zu ihr; über die Seiten des menschlichen Wesens, an welche beim Suchen der Wahrheit appelliert werden muß; über die Frage, ob dieses Suchen die gemeinsame Aufgabe des Lehrers und der Lernenden sein müsse oder das ausschließliche Geschäft eines bevorzugten Geistes, der erst die in einsamem Denken erschlossene Wahrheit als fertiges Ganze den anderen mitzuteilen hätte. Von der Stellung, welche der einzelne Philosoph zu diesen Fragen einnimmt, hängt die unmittelbare Verwertbarkeit seiner Philosophie für die Pädagogik wesentlich ab. In beiden Beziehungen, hinsichtlich der epochemachenden Bedeutung und hinsichtlich des Charakters seiner Philosophie, verdient Platon, wie auf der Hand liegt, in allererster Linie eine eingehende Berücksichtigung seitens der Pädagogik. Und zwar hängen bei ihm beide Seiten aufs engste miteinander zusammen; denn eben das Charakteristische der Platonischen Philosophie, daß sie sich unmittelbar an den ganzen Menschen, an Gefühl und Willen ebensosehr wie an die Denkkraft wendet; daß mit dieser Beziehung auf den ganzen Menschen ein mystischer Zug in sie hineinkommt; daß sie den Dienst und die Kraft der Wahrheit wesentlich als eine reformatorische, erzieherische Macht faßt und deren höchsten Wert in der Vor- und Umbildung dieses Lebens zu einer höheren, reineren Daseinsstufe findet, diese vorwiegende Betonung des Ethischen bei Platon, dem seine Philosophie eine Art Religion ist: das ist es, was nicht nur sein Studium gerade für den Pädagogen so außerordentlich fruchtbar macht, sondern auch seiner Philosophie eine weit über seine Zeit und sein Volk, ja über das griechisch-römische Heidentum hinausreichende Bedeutung verliehen hat. Die Platonische Philosophie war dasjenige Erzeugnis des griechischen Geistes, in welchem die neue geistige Weltmacht, das Christentum, eine positive Verwandtschaft mit ihrem eigenen Wesen fand; und es war daher nur natürlich, daß in dem Kampf zwischen Heidentum und Christentum beide Teile ihre Waffen zum großen Teil in der Rüstkammer der Platonischen Philosophie holten. Indem das vom Christentum in seiner Existenz bedrohte Heidentum zeigen wollte, daß es das Beste, was das Christentum bieten könne, selbst in besserer, reinerer Gestalt schon vorher besitze, entstand der Neuplatonismus, der auf diese Weise freilich gegen seinen Willen die Platonische Philosophie selbst den christlichen Ideen dienstbar machte. Umgekehrt, wo hätten die Vertreter des Christentums, die zur Bekämpfung des gebildeten Heidentums eine gediegene wissenschaftliche Ausrüstung brauchten, diese besser finden können als bei dem ihnen in der That geistesverwandten Platon, der so hinwiederum bei ihnen, ohne daß sie es wollten, einen solchen Einfluß gewann, daß sie mit ihren Versuchen, den christlichen Glaubensgehalt in eine wissenschaftliche Form zu fassen, den Grundanschauungen der Platonischen Philosophie ein neues, fast möchte man sagen, unbegrenztes Gebiet der Wirksamkeit eröffneten. Es genügt in dieser Beziehung, Namen wie Origenes und Dionysius Areopagita zu nennen, oder an die dogmatischen Kämpfe um die Lehre von der Dreieinigkeit und von der Person Christi zu erinnern, oder auf den Inhalt der Civitas Dei Augustins hinzuweisen, welche das Christentum als die immanente Idee der Welt und der Weltgeschichte nachweisen will.

Speciell für die Gymnasialpädagogik hat nun aber Platon noch ein viel näheres Interesse. Solange das Gymnasium es mit Recht als seine Hauptaufgabe betrachtet, die nach allgemeiner Bildung strebende Jugend in die Kenntnis des Griechentums und

Digitized by Google

Römertums einzuführen und ihr in dieser Kenntnis eine Grundlage zu geben, auf welcher sie selbständig weiter bauen kann, solange wird dasselbe auch Platon mit ganz besonderer Vorliebe in den Bereich seiner Arbeit ziehen. Wenn Aristoteles in der Geschichte der Wissenschaften eine bedeutendere Stellung als Platon einnimmt, so verdankt er dies dem Umstand, daß er viel mehr als Platon und mit bewußter Absichtlichkeit den theoretischen und den universalen Charakter der Philosophie betont hat. Er hat auf diese Weise die Schranken der Nationalität durchbrochen; aber eben weil seine Wissenschaft eine internationale ist, ist sie weniger geeignet, speciell mit dem Geistesleben der Griechen bekannt zu machen. Für das Wesen der Aristotelischen Philosophie ist es daher etwas relativ Gleichgültiges, daß ihr Schöpfer ein Grieche ist. Ganz anders bei Platon, dessen ganze Erscheinung nur eben unter der Voraussetzung der griechischen Verhältnisse, in denen er stand, und die seine Wirksamkeit bestimmten, verständlich wird. Aristoteles hat freilich die Bildungselemente, welche im Leben des griechischen Volkes lagen, nichts weniger als ignoriert; aber er verfährt dabei als Mann der Theorie, welcher die Wirklichkeit zu begreifen und diese Kenntnis für seine wissenschaftlichen Zwecke zu benützen sucht; Platon als Reformator und Erzieher hat sich mit diesen Bildungselementen auseinandergesetzt, um auf das Geistesleben seiner Nation einen gestaltenden Einfluß zu gewinnen. Wie bezeichnend ist in dieser Beziehung z. B. die Stellung beider Philosophen zu Homer! Dem einen bietet er das wesentlichste Hilfsmittel für Gewinnung der maßgebenden Gesichtspunkte seiner Poetik, dem andern ist er ein wichtiger Faktor der griechischen Denkweise, dessen Berechtigung demgemäß geprüft und bestritten wird. Ganz ähnlich verhält es sich mit der Stellung der beiden zum staatlichen Leben der Griechen. Man könnte nun freilich eben hieraus den Schluß ziehen, daß Aristoteles als der objektive Berichterstatter der wertvollere Zeuge sei. Für den Geschichtschreiber der Formen, in denen der griechische Geist sich einen Ausdruck gegeben hat, ist er das gewiß; nicht aber für den, der eine unmittelbare Anschauung von dem griechischen Leben, wie es im Spiel widerstreitender Kräfte sich auswirkte, gewinnen, dasselbe gleichsam noch einmal miterleben soll. Für diesen letzteren Zweck ist Platon unersetzlich, weil er sämtliche Strahlen des griechischen Kulturlebens seiner Zeit wie in einem Brennpunkte zusammenfaßt, bestrebt durch alle diese Strahlen die eigene Philosophie zu bereichern und zum Dank mit seiner Philosophie hinwiederum die griechische Kultur zu veredeln, zu läutern und zu vertiefen. Dabei ist, so paradox das zunächst von dem Philosophen, der als strenger, teilweise einseitiger Kritiker mit seiner Zeit ins Gericht ging, klingen mag, Platon von allen griechischen Philosophen dem hellenischen Geist der kongenialste. Denn, wenn man mit Recht sagt, das griechische Volk repräsentiere die Jugendzeit des Menschengeschlechts, so kann man mit ebensoviel Recht sagen, die gleiche Stellung nehme in der Geschichte der Philosophie Platon ein mit dem großartigen, aber zugleich schwärmerischen Gedanken, von welchem seine philosophische Thätigkeit getragen war, daß in der Philosophie das Heil der Menschheit beschlossen sei. Zugleich läßt sich in dem Bestreben Platons, durch die Philosophie eine gleichmäßige Ausbildung des ganzen Menschen zu erzielen und ihr die Gesamtheit der menschlichen Kräfte in schönem Verein dienstbar zu machen, ja durch sie ein einheitliches System, von welchem aus alle Lebensbeziehungen der Gesamtheit wie des einzelnen getragen und beherrscht wären, ins Dasein zu rufen, die für den griechischen Geist so bezeichnende Richtung auf harmonische Gestaltung unmöglich verkennen. Und noch deutlicher tritt diese Verwandtschaft zutage in dem, was recht eigentlich den Mittelpunkt der Platonischen Philosophie ausmacht, in der Ideenlehre, welche ja die Gesamtheit des Seienden nicht etwa nur in ihrer Anordnung mit einem aus plastischen Gestalten zusammengefügten Bau vergleichen, sondern geradezu in ihrem Wesen und Seinsgrund als einen solchen Bau begreifen will.

Platon wurde am 7. Thargelion (= 26. oder 27. Mai) des Jahres 427 v. Chr. (wahrscheinlicher als im Jahr 429 oder 428) in Athen (und höchst wahrscheinlich nicht

Digitized by Google

in Ägina) geboren als Sohn einer vornehmen und wohlhabenden atheniſchen Familie. Daß Platon, der in ſeiner Jugend ſich mit ernſthaften dichteriſchen Verſuchen abgegeben hat, der praktiſchen Politik, wie es ſcheint, von Anfang an fremd, ja antipathiſch gegenübergeſtanden iſt, erklärt ſich leicht aus den politiſchen Zuſtänden jener atheniſchen Zeit. Angehöriger einer ariſtokratiſchen Familie und mit hervorragenden Führern der Oligarchie, wie Kritias, verwandt, ſah er die maß- und haltloſe atheniſche Demokratie ſich und den Staat dem ſicheren Verderben entgegenführen. Und als die unvermeidliche Kataſtrophe eingetreten war, mußte er ſich von der oligarchiſchen Reaktion unter den Dreißig ebenſo abgeſtoßen fühlen. Entſcheidend für Platons ferneren Lebensgang und die ganze Richtung ſeiner Geiſtesthätigkeit wurde die Bekanntſchaft mit Sokrates. Nachdem er ſchon früher durch den Herakliteer Kratylos philoſophiſche Anregungen empfangen hatte, wurde er, wohl durch Kritias und Charmides, 407 mit Sokrates bekannt und fand in dieſem Philoſophen, deſſen ganzes Weſen zu dem Platons im Verhältnis des ergänzenden Gegenſatzes ſtand; deſſen gediegene, auf Selbſtprüfung und begriffliche Unterſuchung gegründete Sittlichkeit dem für alles Edle begeiſterten Jünger imponierte, und deſſen nüchterne, in ihrer Selbſtbeſchränkung ſichere Methode ebenſo dem intellektuellen Bedürfnis Platons entſprach, wie ſie ſeine phantaſievolle poetiſche Natur zügelte und ihr zur Vertiefung und Verinnerlichung verhalf, recht eigentlich den Leitſtern ſeines geiſtigen Lebens. Bezeichnend hierfür iſt die Erzählung, daß Platon unter dem erſten Eindruck der Bekanntſchaft mit Sokrates ſeine dichteriſchen Erzeugniſſe verbrannt habe; vor allem aber die Thatſache, daß Platon den Sokrates zum Wortführer ſeiner meiſten Dialoge gemacht und damit ſeine eigene Philoſophie als die bloße Ausführung und Vollendung der ſokratiſchen bezeichnet hat. Die Hinrichtung des Sokrates im Jahre 399 wurde für Platon in mehr als einer Beziehung von größter Bedeutung. Wenn das Bild des ſterbenden Sokrates die Verehrung des Platon für ihn ſteigerte und ihr eine für die ganze Lebenszeit vorhaltende, das geſamte Geiſtes- und Gemütsleben erfüllende und beſtimmende Kraft gab, ſo war anderſeits der Tod des Meiſters naturgemäß für den Jünger der Beginn der ſelbſtändigen Ausbildung ſeiner eigenen Philoſophie. Zugleich machte der unmittelbare Eindruck des Juſtizmordes, als was dem Platon die Hinrichtung des Sokrates erſcheinen mußte, den Riß zwiſchen Platon und dem republikaniſchen Staatsweſen ſeiner Vaterſtadt zu einem unheilbaren und trieb ihn aus der Stadt weg, welche für ihren beſten Bürger nichts als den Giftbecher gehabt hatte. Die Reiſen, welche Platon im nächſten Jahrzehnt machte, brachten ihm diejenige Erweiterung ſeines wiſſenſchaftlichen Geſichtskreiſes, welche notwendig war, wenn Platon an die Stelle einer principiell auf die praktiſchen Fragen beſchränkten, gegen Kunſt, wie gegen Theorie exkluſiven Lebensweisheit ein umfaſſendes wiſſenſchaftliches Syſtem ſetzen wollte, welches ſeine Überlegenheit über die verſchiedenen Richtungen helleniſchen Geiſteslebens dadurch erwies, daß es dieſelben kritiſch würdigte und die berechtigten Momente derſelben als Bauſteine in ſich aufnahm. Von Athen begab ſich Platon zunächſt nach Megara, wo er im Umgang mit dem einſtigen Mitſchüler Euklid die Eleatiſche Philoſophie kennen lernte. Dann trat er, vielleicht nach einem dazwiſchen liegenden kürzeren Aufenthalt in Athen, eine große Reiſe an, auf welcher er Ägypten und wahrſcheinlich Kyrene beſuchte, vielleicht auch Kleinaſien berührte. In Kyrene ſoll er ſich vom Mathematiker Theodoros, den er übrigens ſchon vor des Sokrates Tod in Athen kennen gelernt hatte, in deſſen Wiſſenſchaft haben einführen laſſen. Von der ägyptiſchen Reiſe ſcheint Platon zunächſt für längere Zeit nach Athen zurückgekehrt zu ſein und, wenn auch noch in engerem Kreis, ſeine Lehrthätigkeit begonnen zu haben. Ungefähr vierzig Jahre alt, reiſte er nach Großgriechenland, wo er durch den perſönlichen Verkehr mit den Häuptern der Pythagoreer, Archytas und Philolaos, nicht bloß deren Philoſophie genauer kennen lernte, ſondern ſich vor allem auch in ihre ſocialen Einrichtungen und in das Syſtem ihrer Jugenderziehung einen Einblick verſchaffte. In Syrakus am Hof des älteren Dionyſios ſchloß er mit deſſen Schwager Dion einen engen Freundſchaftsbund, zog ſich

Digitized by Google

aber durch seinen Freimut die Feindschaft des Tyrannen zu, der ihn auf einem Schiff nach Hause schickte; ja, wie erzählt wird, auf der Heimreise in Ägina als Sklaven verkaufen ließ (387 v. Chr.). Durch den Kyrenaiker Anniceris losgekauft, kehrte Platon nach Athen zurück und begründete nun seine philosophische Schule. Der Ort seiner Lehrthätigkeit war anfangs ein Gymnasium, die Akademie, später Platons eigener in der Nähe gelegener Garten. Die Form seines Unterrichts war wohl vorwiegend, aber nicht ausschließlich, die dialogische. Nach dem Tod des älteren Dionysios 367 begab sich Platon zum zweitenmal nach Sicilien, um im Verein mit seinem Freund Dion den jüngeren Dionysios für seine Philosophie und für Umwandlung der Tyrannis in eine gesetzmäßige Monarchie zu gewinnen und so seinen Grundsatz, daß die Könige Philosophen sein sollten, zu verwirklichen. Aber er hatte sich in dem Charakter des jungen Dionysios getäuscht, der zudem den Absichten seines Oheims Dion mißtraute und diesen verbannte. So kehrte Platon unverrichteter Dinge nach Athen zurück. Noch schlimmer ging es ihm bei einer dritten Reise nach Syrakus, die er 361 unternahm, um Dionysios mit Dion auszusöhnen. Nur die Verwendung seines pythagoreischen Freundes Archytas rettete ihn aus der Lebensgefahr, in welche ihn das Mißtrauen des Tyrannen brachte. Den Rest seines Lebens widmete Platon ausschließlich seiner Thätigkeit als Lehrer und Schriftsteller. Er starb im achtzigsten Jahr seines Lebens 347. Sein Grabmal auf dem Kerameikos in der Nähe der Akademie hat noch Pausanias gesehen.

Platons schriftstellerische Thätigkeit hatte schon zu Lebzeiten des Sokrates begonnen und fand erst mit seinem Lebensende ihren Abschluß. Seine Schriften sind, mit manchem Unechten untermischt, vollständig auf uns gekommen. Zwar ist die Frage nach der Scheidung des Echten und Unechten in der Platonischen Litteratur noch keineswegs erledigt, doch hat man einerseits für ihre Beantwortung an dem Grundsatz, daß die Aristotelischen Citate die Grundlage für jede hierauf bezügliche Untersuchung bilden müssen, einen allgemein anerkannten Kanon, über dessen Anwendung im einzelnen freilich noch Streit ist; und anderseits sind die Resultate derer, welche wie K. Schaarschmidt „Die Sammlung der Platonischen Schriften" in der Athetisierung am weitesten gehen, doch derart, daß auch die von ihnen als unzweifelhaft echt anerkannten Dialoge genügen würden, um uns mit dem Wesentlichen der Art und des Inhalts der Platonischen Philosophie bekannt zu machen. Viel verwickelter und schwieriger ist die andere, mit der eben berührten natürlich eng zusammenhängende Frage nach der Reihenfolge der Platonischen Schriften. Es leuchtet ein, daß die richtige Beantwortung dieser Frage erst einen vollen Einblick in die Entwickelung des platonischen Geisteslebens und damit die Möglichkeit gewähren würde, die Erzeugnisse dieses Geisteslebens genetisch zu begreifen. Aber diese Aufgabe steht noch am Anfang ihrer Lösung, weil der Mangel an ganz unzweifelhaften thatsächlichen Anhaltspunkten immer wieder dazu verführt hat, ein aus subjektiver Reflexion gewonnenes Schema aufzustellen, in welches die Schriften, so gut es ging, eingegliedert wurden, statt daß die Einzeluntersuchung erst die thatsächliche Reihenfolge feststellen müßte, worauf dann die Reflexionen über die Gesetze, die bei der litterarischen Thätigkeit Platons maßgebend waren, fußen könnten. Daß trotzdem die einschlägigen Untersuchungen zur vollständigeren Kenntnis und zum besseren Verständnis Platons außerordentlich viel beigetragen haben, braucht wohl nicht ausdrücklich hervorgehoben zu werden. Voran steht Schleiermachers epochemachendes Werk „Platons Werke", Übersetzung und Einleitungen. Seine Einteilung in elementarische, indirekt untersuchende und objektiv darstellende Dialoge beruht auf der Ansicht, daß Platon, zufolge der bekannten Stelle Phädr. 274 B ff., in seiner gesamten schriftstellerischen Thätigkeit einen von vornherein festgestellten einheitlichen didaktischen Plan verfolgt habe. Im Gegensatz zu Schleiermacher geht K. F. Hermann „Geschichte und System der Platonischen Philosophie" davon aus, daß die Werke Platons die einzelnen Stadien auf dem Weg bezeichnen, welchen Platons eigener Entwickelungsgang zurückgelegt habe, und daß dieser Entwickelungsgang mit Hilfe dessen, was wir über Platons äußeres

Digitized by Google

Leben, besonders seine Reisen, wissen, zu rekonstruieren sei. So kommt Hermann von einem entgegengesetzten Standpunkt aus zu seiner mit der Schleiermacherschen sich vielfach berührenden Einteilung in Sokratische, dialektische und konstruktive Dialoge. Während Munk in seiner Schrift „Die natürliche Ordnung der Platonischen Schriften" die äußere Einkleidung, namentlich das Lebensalter des das Gespräch führenden Sokrates, und Schöne in seiner Schrift über Platons Protagoras den stilistisch-ästhetischen Gesichtspunkt und den Unterschied zwischen direkten und wiedererzählten Gesprächen zum Kriterium für die Reihenfolge der Schriften machen wollen, suchen die meisten Neueren zwischen Schleiermacher und Hermann zu vermitteln, die einzelnen mit verschiedener Annäherung an den einen oder andern, doch so, daß zugleich das Bestreben, für die Bestimmung eines terminus ante quem oder post quem thatsächliche Anhaltspunkte in bestimmten Stellen der einzelnen Schriften zu gewinnen, sich mehr und mehr geltend macht. Hier seien erwähnt Steinhart in den Einleitungen zu den von Hier. Müller übersetzten Werken Platons, Susemihl, „Prodromus platonischer Forschungen" und „Die genetische Entwickelung der Platonischen Philosophie", Überweg, „Untersuchungen über die Echtheit und Zeitfolge Platonischer Schriften", vor allem Zellers „Philosophie der Griechen", II, 1 (und von demselben Verfasser Platonische Studien). Zeller hat die Untersuchung von den bisher für sie maßgebenden Voraussetzungen aus zu einem relativen Abschluß geführt, zu einem bloß relativen deshalb, weil bei diesen Voraussetzungen vor dem Blick auf das Ganze des Platonischen Schrifttums immer wieder die Einzeluntersuchung zurücktreten mußte. Wie lebhaft dies gefühlt wird, zeigen die Worte, welche in dem „Grundriß der Geschichte der Philosophie des Altertums" von Überweg — Heinze den bezüglichen Abschnitt schließen: „Adhuc sub judice lis est. Die nächste Aufgabe liegt in der genauen Erforschung der Komposition und des Gedankengehalts der einzelnen Dialoge." Diese Aufgabe hat für eine Reihe von Dialogen Bonitz mit bestem Erfolg gelöst in seinen „Platonischen Studien", und zwar mit bewußter Beschränkung auf diese Aufgabe, ohne auf die Frage nach dem Verhältnis des einzelnen Dialogs zum Platonischen Schrifttum einzugehen. Einer ähnlichen analytischen Behandlung hat neuerdings A. Krohn in seiner Schrift „Der Platonische Staat" die *πολιτεία* Platons unterzogen, dabei aber auf Grund seiner Ergebnisse, daß nämlich im Staat verschiedene Phasen Platonischer Philosophie vorliegen, und daß das Werk direkt von der Lehre des Sokrates beeinflußt und Platons erste philosophische Schrift sei, sich in schroffen Gegensatz zu allem gestellt, was bisher der Kritik bei den Fragen über Echtheit und Reihenfolge der Platonischen Schriften als sicheres Fundament gegolten hat. Indem er in einer neuen Schrift „Die Platonische Frage" zunächst die Konsequenzen, die er aus jenen Ergebnissen gezogen, in suspenso läßt und restringiert, sucht er jene Ergebnisse selbst noch besser zu begründen. Die bis jetzt nicht widerlegten Aufstellungen Krohns über Entstehungszeit und Entstehungsart des Platonischen Staates sind, auch wenn sie noch mannigfaltigen und tiefgreifenden Modifikationen unterliegen, geeignet, die Kritik des Platonischen Schrifttums in ein neues Stadium zu rücken. Erfreulich ist es, daß Krohn von seinen entgegengesetzten Anschauungen aus mit Zeller zusammentrifft in dem Widerspruch gegen den Versuch Teichmüllers, den dieser in seinen „Studien zur Geschichte der Begriffe" und in seiner Schrift „Die Platonische Frage" gemacht hat, Platon, statt aus seinen eigenen Worten, aus dem Standpunkt einer modern-pantheistischen Philosophie heraus oder vielmehr diesen letzteren in Platon hinein zu erklären mit Hilfe einer deduktiven Methode, welche von der Voraussetzung ausgeht, daß in Platons Philosophie keine ihrem eigenen Urheber verborgen gebliebenen Widersprüche und Dunkelheiten enthalten sein können. — Im Anschluß an diese kurze Erörterung des gegenwärtigen Standes der Platonischen Kritik, die ein Eingehen auf die Haupterscheinung der wissenschaftlichen Litteratur notwendig machte, mögen, mit Rücksicht auf die Zwecke einer pädagogischen Encyklopädie noch einige Werke erwähnt werden, welche für die Hermeneutik, für die allgemeine Auffassung von Platons Stellung in der Geschichte des menschlichen Geistes und für seine pädagogische Verwertung

Digitized by Google

von Wichtigkeit sind: Die kommentierten Gesamtausgaben Platons von Imm. Bekker, von Ast und besonders von Stallbaum; Platons ausgewählte Schriften für den Schulgebrauch erklärt von Cron und Deuschle (2. Aufl. von Cron); die Kommentare Wyttenbachs und Herm. Schmidts zum Phädon; Gorgias erklärt von H. Kratz; Symposion, erkl. von F. A. Wolf, von Rückert, von Jahn, übers. und erläutert von Zeller; „Zur Erklärung des Platonischen Dialogs Phädrus" von H. Bonitz; Ferd. Christ. Baur: „Das Christliche des Platonismus"; Döllinger: „Heidentum und Judentum" (S. 295 ff.); Heinr. von Stein: „Sieben Bücher zur Geschichte des Platonismus"; S. A. Byk: „Der Hellenismus und Platonismus"; A. Arnold: „System der Platonischen Philosophie als Einleitung in das Studium des Platon und der Philosophie überhaupt"; A. Kapp: „Platons Erziehungslehre"; Cramer: „Geschichte der Erziehung" (II, S. 289 ff.); Vollquardsen: „Platons Idee des persönlichen Geistes und seine Lehren über Erziehung"; K. Benrath: „Das pädagogische System Platons".

Schon in der Einleitung wurde bemerkt, daß Platons Philosophie für die Pädagogik und speciell für den Gymnasialunterricht einen vielseitigen und reichen Ertrag zu liefern geeignet sei. Eine kurze Herstellung des Wesentlichen dieser Philosophie wird dies bestätigen. Der Umstand, daß nach dem oben Gesagten die Kritik des Platonischen Schrifttums noch nicht zu so sicheren und umfassenden Ergebnissen gelangt ist, um eine historisch-genetische Entwickelung der Lehre Platons zu ermöglichen, wird es rechtfertigen, den inneren sachlichen Zusammenhang, ohne Rücksicht auf den Gang, den die Entwickelung der Platonischen Philosophie geschichtlich genommen haben mag, für die Anordnung des Stoffs maßgebend sein zu lassen. Dabei kann übrigens das, was Platon als Physik abgehandelt hat, abgesehen von der Anthropologie, so gut wie ganz unberührt bleiben, weil nur für die Geschichte der betreffenden Specialwissenschaften von Interesse, während dasjenige, wodurch Platon auf spätere Geschlechter eingewirkt hat und noch heute auf jeden empfänglichen Geist einwirkt, in seiner Dialektik und Ethik zu suchen ist. Es ist dies sein theoretischer und praktischer Idealismus, vermöge dessen er die unbedingte Priorität des Geistigen vor dem Körperlichen, die Herrschaft der Vernunft in der Welt des Seins, die Herrschaft der Ideen des Wahren, Guten und Schönen im Bereich des menschlichen Handelns und über dieses hinaus im ganzen Reich des durch einen bewußten Willen Bestimmbaren proklamiert hat. Man darf in dieser Beziehung geradezu sagen, daß Platon das Reich des Geistes überhaupt erst für die Philosophie entdeckt und erobert hat. Denn Sokrates mit seiner grundsätzlichen Beschränkung auf die konkreten Aufgaben des praktischen Lebens war in der Vorhalle der wissenschaftlichen Philosophie stehen geblieben, die Sophisten aber hatten den objektiven, an eigene Gesetze gebundenen und somit autonomen Charakter des geistigen Lebens verkannt, um es in haltlose subjektive Willkür zu verflüchtigen. Und die Naturphilosophen hatten teils das geistige Princip überhaupt ignoriert, teils, wo sie zu einer Ahnung desselben vordrangen, es doch nicht über eine unklare Vermischung des geistigen und des materiellen Seins hinausgebracht. Platon war es, der die verschiedenen bisher vertretenen philosophischen Standpunkte in einer höheren Einheit aufhob. Wenn ihm dabei die Richtung, in welcher diese Einheit zu suchen war, positiv durch die sokratische Anschauung von der sittlichen Autonomie des Subjekts, negativ durch die Opposition gegen den Subjektivismus der Sophisten vorgezeichnet war, so bildeten die Lehren der Eleaten und Heraklits die entgegengesetzten Elemente, welche zu versöhnen waren, während die mystische Zahlenphilosophie der Pythagoreer dem Platon wohl als eine Ahnung der ihm vorschwebenden Wahrheit und als ihr Abbild erscheinen konnte, das für den alternden Philosophen bei der Abnahme der eigenen produktiven Kraft sich mehr und mehr mit dem Inhalt seiner eigenen Gedanken identifizierte.

Bezeichnend für die Platonische Philosophie ist es, daß sie für ihre Methode und ihren Inhalt einen und denselben Ausdruck hat, nämlich den Ausdruck Dialektik, der zunächst besagen will, daß die Philosophie eine Kunst der Wechselrede sei. Sofern die

Digitized by Google

Wechselrede das sicherste Mittel ist, die entgegengesetzten Standpunkte zum Ausdruck, ebendamit aber auch zu gegenseitiger Auseinandersetzung und Ergänzung zu bringen, dient sie dazu, aus dem Streit der Ansichten eine Anschauung, die das Wahre beider Seiten enthält, entstehen zu lassen und diese zugleich von vornherein gegen die möglichen Einwände sicher zu stellen. Diesen Vorzug der lebendigen Rede wendet nun Platon speciell auf den philosophischen Unterricht an: die Wahrheit soll im Geist des einzelnen erzeugt werden dadurch, daß an die in ihm selbst vorhandenen Elemente der Wahrheit angeknüpft und sie zum bewußten Besitz des Geistes erhoben werden. Dies kann aber mit sicherer Aussicht auf Gewinnung eines definitiven Ergebnisses, sei es daß der Zweck erreicht wird oder daß die Unmöglichkeit, den Gegenstand zu erfassen, bei dem Schüler konstatiert werden muß, nur versucht werden eben durch die lebendige Rede, welche den doppelten Vorzug hat, eine fortwährende Kontrolle des Verständnisses derer, welche zur Wahrheit geführt werden sollen, zu ermöglichen und demjenigen, der wirklich zu einer neuen Erkenntnis geführt wird, diese Erkenntnis als Produkt, ja als Stück seines eigenen geistigen Lebens zum Bewußtsein zu bringen. In der That ist es die Meinung Platons, daß jeder fruchtbare Unterricht, daß überhaupt die ganze Erziehung nichts Anderes sein kann und darf als die Belebung und Entwickelung der schon im Menschen selbst liegenden Keime des Wahren und Guten. Das Vorhandensein dieser Keime zeigt sich in dem Gefühl der Beschränkung, der Nichtbefriedigung eines ungestillten Bedürfnisses, in dem Streben die Schranken zu durchbrechen und aus dem Zustand des Mangels herauszukommen. Es schwebt dem Subjekt etwas Besseres, Höheres vor, als was es in dem empirischen Leben findet, eine von Mangel und Dissonanzen freie Welt der Schönheit und Vollkommenheit. Das Verlangen, diese Schönheit und Vollkommenheit der eigenen Daseinssphäre einzupflanzen und mit dem eigenen Sein zu identifizieren, bethätigt sich in den verschiedenen Stufen des Eros, der ja nichts Anderes ist als der Wunsch, das Gute und Schöne, das man im eigenen Wesen vermißt, in einem anderen Wesen zu finden und mit diesem in gegenseitiger Ergänzung eine Verbindung einzugehen, deren Frucht die von beiden Teilen wechselseitig gesuchten Vollkommenheiten in sich vereinigt. Freilich vergreift sich der Eros auf dieser sinnlichen und sinnlich-geistigen Stufe in dem Objekt seines Strebens, da es ihm hier nicht um das Schöne als solches, die in ihrem Wesen nur sich selbst gleiche, unveränderliche Schönheit zu thun ist, sondern um individuelle Gegenstände, die das Schöne immer nur in einseitiger, mehr oder weniger zufälliger Form realisieren. Aber es ist doch eine, nur mißverständliche, Bethätigung des der menschlichen Natur eingepflanzten Idealismus, wie wir jenes Streben aus der Welt der Unzulänglichkeit und Unbeständigkeit hinaus nach etwas, das dauernde und völlige Befriedigung verspricht, kurzweg nennen dürfen. Und indem der Eros stufenweise von niedrigeren zu höheren Gegenständen seines Verlangens emporsteigt, von der körperlichen Schönheit und dem sinnlichen Genuß sich unbefriedigt zu dem geistigen Genuß des Umgangs mit schönen Seelen hinwendet, weist er selbst über seine empirische Erscheinung hinaus auf sein wahres Wesen, das Streben der Seele nach unmittelbarer Vereinigung mit dem Wesen der Schönheit selbst, ein Streben, das als philosophischer Eros freilich nur in wenigen ausgezeichneten Geistern sich verwirklicht. Nur die Kehrseite zu diesem Eros, der ein über dieser vergänglichen Sinnenwelt liegendes Ziel sucht, ist es, wenn der Philosoph von der Sinnenwelt sich mehr und mehr loszulösen sucht und so sein ganzes irdisches Leben zu einer *μελέτη θανάτου* macht, d. h. systematisch bestrebt ist, dem, was ihn als sinnliches Wesen an das irdische Leben bindet, abzusterben und sich so für ein höheres, rein geistiges Leben vorzubereiten.

Diese allgemeinen Anschauungen werden nun durch ihre Anwendung auf die Erkenntnistheorie philosophisch verwertet und vertieft. Wenn die Platonische Lehre vom Eros das Vorhandensein einer transcendenten Welt der Vollkommenheit als Postulat ergiebt, so erweist Platon deren wirkliches Vorhandensein aus zwei psychologischen Thatsachen, die bei allen Menschen beobachtet werden können. Einmal nämlich findet man,

Digitized by Google

wenn man jenes Gefühl des Mangels und der Unzulänglichkeit, wie es sich im Eros kundgiebt, genauer analysiert, daß, während in der Welt der sinnlichen Erscheinungen etwas wirklich Vollkommenes schlechthin nicht vorhanden ist, gerade die überall wahrgenommenen Unvollkommenheiten durch eine nie ausbleibende Ideenassociation die Vorstellung der entsprechenden Vollkommenheiten im Bewußtsein hervorrufen. Da nun aus der Erfahrung diese Vorstellung von Vollkommenheiten nicht stammen kann, schließt Platon weiter, so bleibt nur übrig, daß jene Vollkommenheiten in einem anderen, diesem irdischen vorausgehenden Leben angeschaut worden sind und die Erinnerung an sie im jetzigen Leben durch den Kontrast geweckt wird. Sodann aber ergiebt sich ganz das Gleiche speciell auf dem Gebiet des Erkennens daraus, daß der Mensch durch geschicktes Fragen, das einzig an sein schon vorhandenes Wissen anzuknüpfen hat, oder allgemeiner gesagt, durch die richtig angewandte Dialektik zur Auffindung von wissenschaftlichen Wahrheiten geführt werden kann, die ihm vorher ganz unbekannt waren. Auch dies erklärt sich nur so, daß diese Wahrheiten schon im Geist des Lernenden verhanden waren, aber in ruhendem Zustande, bis durch das Fragen die Erinnerung an sie geweckt wurde. Und wiederum weist diese Erinnerung auf ein früheres Leben hin, aus welchem der Geist jene Wahrheiten in das irdische Leben mit herübergenommen hat, allerdings so, daß sie, für das Bewußtsein durch den Eintritt in dieses Leben verdunkelt, hier erst ihrer Wiederbelebung harren mußten. Somit ist das Ziel, welchem der wahre Eros zustrebt, zugleich der thatsächliche Ausgangspunkt des geistigen Lebens, und die transcendente Welt des Vollkommenen eine Realität, der gegenüber die Welt der sinnlichen Erscheinung nur als ein Abgeleitetes, Sekundäres betrachtet werden darf.

Die Aufgabe der wahren Philosophie kann also nur sein, jene transcendente Welt an sich und in ihrem Verhältnis zur Welt der sinnlichen Erfahrung zu erkennen und sie, wenn und soweit möglich, in dieses Leben praktisch einzupflanzen. Die Erkenntnis seiner transcendenten Welt basiert Platon auf den erkenntnis-theoretischen Satz, daß nur das Seiende gewußt, resp. erkannt werden kann, und auf den metaphysischen, daß das Seiende als Gegenteil des Nichtseienden dem Werden und Vergehen, dem Wechsel und der Veränderung nicht unterworfen sein kann. Beide Sätze fordern und stützen sich gegenseitig. Denn das Seiende ist ebendeshalb der einzig mögliche Gegenstand des Wissens, weil in dieses ein Widerspruch hineinkäme, wenn es sich auf etwas bezöge, das, wie das Wechselnde, Vergängliche, in sich selbst einen Gegensatz, nämlich den der Position und Negation, enthält. Und umgekehrt, das Wesen des Seienden als des sich selbst Gleichen wird nur erkannt auf Grund des erkenntnis-theoretischen Satzes, daß, was einen Widerspruch enthält, damit sich selbst aufhebt. Aus dieser Identität von Sein und Erkennbarkeit ergiebt sich nun zunächst für Platons Auffassung von der Welt der sinnlichen Erfahrung folgendes: Soweit den Gegenständen der sinnlichen Erfahrung gegenüber eine Erkenntnis möglich ist, kann sie sich nur auf das an ihnen beziehen, was ein Seiendes und also dem Wechsel der Vergänglichkeit entnommen ist; das ist aber nicht der einzelne Gegenstand selbst, sondern dasjenige an ihm, was vom erkennenden Subjekt vorgestellt wird, auch wenn er selbst in der Welt der äußeren Erfahrung gar nicht mehr vorhanden ist, d. h. die Gesamtheit seiner Eigenschaften, die er mit anderen Gegenständen seinesgleichen gemein hat, oder sein *γένος*; er ist somit erkennbar, soweit er an seinem *γένος* teilnimmt. Anderseits kann ein Gegenstand, da das Vergängliche, Wandelbare an ihm eben kein wahrhaft Seiendes ist, nur soweit wahrhaft existieren, als er an einem Unvergänglichen und Unwandelbaren participiert, d. h. eben an dem, was auch erkennbar ist. Beide Seiten nun, die reale Existenz und die Erkennbarkeit, fassen sich für Platon in der Einheit des *εἶδος* zusammen, worunter er das einer selbständigen intelligiblen Welt angehörige objektive Urbild der von aller Unvollkommenheit und allen Schranken der diesseitigen Welt losgelösten, also nach unserem Sprachgebrauch idealen Vorstellung eines Gegenstandes versteht. Aus dem Bisherigen folgt, daß, wenn man sagt, Platon hypostasiere die *εἰδη*, dieser Ausdruck von seinem

Digitized by Google

Standpunkt aus streng genommen nicht richtig ist, da für ihn Erkennbarkeit und Existenz unmittelbar und notwendig zusammenfallen und das Existierende sich als solches nur dadurch legitimiert, daß es erkennbar ist. Bezeichnend aber ist es für den spezifisch griechischen Charakter der Philosophie Platons auch in ihrem theoretischen Teil, daß ihm das Erkennbare ein εἶδος, d. h. eine dem erkennenden Geist sich darbietende Erscheinung ist, oder, wie man es mit Rücksicht auf unseren heutigen Sprachgebrauch treffend ausgedrückt hat, daß Platon keinen Unterschied macht zwischen dem, was ist, und dem, was für etwas „gilt". Das Wesen erschöpft sich für Platon in dem, was in die Erscheinung tritt, und umgekehrt, was in die Erscheinung tritt, ist ihm ein Wesenhaftes, ein Satz, der ihm so unmittelbar evident ist, daß er ihn gar nicht erst zu beweisen unternimmt, sondern sich begnügt, zu zeigen, daß selbständige Realität nicht den εἴδη der sinnlich wahrnehmbaren Welt zukommen könne, daß man vielmehr εἴδη höherer Ordnung anzunehmen habe, die aber freilich die Art, wie sie gefunden worden sind, nämlich durch Abstraktion aus den sinnlich wahrnehmbaren Erscheinungen, nicht verleugnen können. Ganz konsequent von seiner Identifikation des Seienden mit dem Erkennbaren aus faßt Platon seine εἴδη als wirksame Kräfte, indem er ebenso wie die einzelnen Begriffe für sich, so auch die verschiedenen logischen Verhältnisse, in welchen die Begriffe zu einander stehen, als etwas Reales und somit jene logischen Verhältnisse als Folgen thatsächlicher Wirkungen und Gegenwirkungen, welche die Begriffe aufeinander ausüben, ansieht.

Die Ideenlehre Platons war der erste Versuch, den unlöslichen Zusammenhang zwischen Erkennbarkeit des Seienden und seiner Gesetzmäßigkeit wissenschaftlich zu formulieren. Der Versuch ist insoweit gelungen, als Platon in seiner Auseinandersetzung mit Heraklit und den Eleaten gezeigt hat, daß man sich dem Postulat eines solchen Zusammenhangs nicht entziehen kann, ohne auf erkenntnis-theoretischem Gebiet einer sich selbst aufhebenden Skepsis und auf metaphysischem der Annahme widersprechender Thatsachen zu verfallen. Aber indem nun Platon, um diesen Klippen zu entgehen, auf den Nachweis der Gesetzmäßigkeit der sinnlich wahrnehmbaren Welt zunächst verzichtet und sich mit seiner Theorie in jene intelligible Welt flüchtet, an deren Vorhandensein er, wie oben gezeigt, auf Grund seiner anthropologischen Anschauungen glaubt, bricht er die Brücken zwischen der Welt der Erfahrung und seiner Philosophie ab. Diese Welt der Erfahrung hat ihm die ὁρμαί (die Impulse) geboten, mittelst deren er sich zur Idee des reinen intelligiblen Seins emporgeschwungen hat. Den Rückweg von dort hat er nicht mehr gefunden, obgleich er es als Aufgabe der Dialektik bezeichnet, von der Erkenntnis des reinen Seins aus ein Begriffssystem zu entwerfen, in welchem jeder mögliche Gegenstand der Erkenntnis seinen richtigen Platz im Verhältnis zum Ganzen und zu den einzelnen Teilen angewiesen erhielte. Es fehlte für die Lösung dieser Aufgabe so gut wie an jeder Voraussetzung: indem Platons Lehre von den εἴδη thatsächlich doch nur durch Abstraktion von der Welt der sinnlichen Erfahrung entstanden war, nahm Platon in seine Ideenwelt alle die Widersprüche mit hinüber, denen er durch die Flucht aus der diesseitigen Welt entgehen wollte. Und es kann uns daher nicht wunder nehmen, wenn wir sehen, wie Platon bei dem Versuch, den Inhalt, das reale Wesen seiner Ideen und speciell den Inhalt der Idee des Guten, die als höchste und allumfassende das ganze System zugleich abschließen und tragen soll, positiv zu bestimmen, hin und her schwankt zwischen Anlehnung an den empirischen Inhalt unserer Vorstellungen und zwischen einer vollständigen Verflüchtigung jedes positiven Gehalts. So bleibt denn Platon die Ausführung eines die Gesamtheit der Begriffe in logischer Ordnung umfassenden Systems schuldig und ebenso die Erklärung des Verhältnisses zwischen der intelligiblen Welt der Ideen und der diesseitigen Welt der durch die Sinne vermittelten Erfahrung. Denn die Ausdrücke, daß die Ideen in den sinnlich wahrnehmbaren Gegenständen anwesend seien, daß letztere an den ersteren einen Anteil haben, sind keine Erklärung jenes Verhältnisses, sondern eine bloße Umschreibung der Schwierigkeit. Es

Digitized by Google

genügt hier statt allen Beweises daran zu erinnern, daß Platon sich schließlich genötigt sieht, der intelligiblen Welt der Ideen die Materie als eine zweite Realität gegenüberzustellen, deren wesentliches Merkmal die Irrationalität, d. h. die Unbegreiflichkeit ist. Damit hat Platon thatsächlich selbst seinen Verzicht auf die Lösung der Aufgabe, die er der Dialektik stellt, ausgesprochen, und es ist nur eine Konsequenz dieses Verzichtes, daß Platon überall, wo es sich darum handelt, anzugeben, wie man sich unter der Voraussetzung seiner Principien die konkrete Gestaltung eines Verhältnisses zu denken habe, den Mythus, d. h. die Ersetzung der ihm vorschwebenden Wahrheit durch eine den Vorgängen der äußeren Erfahrung entlehnte Analogie, anwendet. Statt daß die Idee des Guten hinsichtlich des Inhalts genau bestimmt würde, wird sie mit der alles erleuchtenden und erwärmenden Sonne verglichen. Statt ein Princip aufzuzeigen, das zur Vermittelung zwischen intelligiblem und materiellem Sein geeignet wäre, erzählt Platon, daß der Weltschöpfer, dessen eigene Daseinsberechtigung im Platonischen System dahingestellt bleibt, die Weltseele und nach ihrem Muster die Einzelseelen durch Mischung eines sterblichen und eines unsterblichen Teils gebildet habe. Und in der ganzen Psychologie hat Platon nur für die Präexistenz und Unsterblichkeit der Seele wissenschaftliche Beweise beigebracht und nur für das Wesen der Seele eine Art von Definition (das sich selbst Bewegende) aufgestellt; wie man sich aber näher diese Präexistenz und Unsterblichkeit, und wie man sich das Verhältnis der „einfachen" Seele zu ihren Teilen zu denken habe, auf diese Frage giebt er wiederum nur durch mythische Darstellungen Antwort. Allerdings geschieht dies in einer Weise, daß der philosophische Mangel zu einem schriftstellerischen Vorzug wird, da gerade in diesen mythischen Darstellungen die ganze Fülle von Phantasie und die glänzende Diktion Platons zur Geltung kommt.

Für die Ethik Platons ist zweierlei bezeichnend: die völlige Identifizierung der individuellen und der öffentlichen Sittlichkeit und die völlige Aufopferung des Individuums im Dienst des Allgemeinen mit ihren bekannten eigenartigen Konsequenzen, deren wichtigste die Aufhebung des Familienlebens ist. In ersterem Punkt kann man die allgemein griechische Anschauung wiedererkennen, die den Menschen ausschließlich als ζῶον πολιτικόν auffaßte, d. h. keine andere Bedeutung der Persönlichkeit kannte, als diejenige, welche sich im Leben der Gemeinschaft geltend macht. Die Einseitigkeit dieser Auffassung zeigt sich aber eben in der Platonischen Tugendlehre, welche — abgesehen von ihrem Schwanken in der Frage nach der Einheitlichkeit der Tugend — an dem Mangel leidet, daß der Tugend resp. den Tugenden ein specifischer Inhalt fehlt. Indem Platon, beherrscht von der Analogie des Staatslebens, in seiner Tugendlehre den ganzen Accent auf das Verhältnis der einzelnen Seelenteile zu einander legt, bringt er nur formale Definitionen der einzelnen Tugenden zustande: Nämlich die Weisheit ist ihm die Erkenntnis des allen Teilen Zuträglichen; die Tapferkeit die Gesinnung, welche die Befehle der Weisheit allen Gefahren zum Trotz ausführt; die Besonnenheit die durch die Tapferkeit gestützte Herrschaft der Weisheit über die Sinnlichkeit, und die Gerechtigkeit das gemeinsame Wesen der drei anderen Tugenden, welches darin besteht, daß jeder Teil das ihm Zukommende thut. Allerdings kann man sagen, daß die Frage nach dem Inhalt der Tugend, resp. Tugenden, bei dem Standpunkt, den Platon einnimmt, überhaupt nicht ins Gebiet der individuellen Sittlichkeit gehört. Denn das einzig berechtigte Ziel alles menschlichen Handelns ist nach Platon die Aneignung des höchsten Gutes, die nur durch die im Staat organisierte Thätigkeit der Gesamtheit verwirklicht werden kann. Dieser Zweck macht jene völlige Aufopferung des Individuums, die als zweite charakteristische Eigentümlichkeit der Platonischen Ethik bezeichnet worden ist, zur Notwendigkeit. Auch hierin den philosophischen Ausdruck einer allgemein griechischen Anschauung zu sehen, geht übrigens nicht an; es genügt in dieser Beziehung an die sophokleische Antigone zu erinnern, wo die Staatsgewalt gerade an dem Versuch, die Gewissensfreiheit zu unterdrücken, scheitert. Daß im dorischen, speciell im spartanischen

Digitized by Google

Staatswesen Anknüpfungspunkte für die platonische Auffassung lagen, wird niemand leugnen. Das Entscheidende für die Ethik Platons ist aber jedenfalls die Konsequenz seines ganzen Systems gewesen, die selbständig auf jenes Ziel hindrängte. Denn ein höchstes Gut, dessen Wesen — abgesehen von bildlichen Vergleichen — eigentlich nur negativ definiert werden kann als das schlechthinige Gegenteil des materiellen Seins, kann nur angeeignet werden durch Aufopferung alles dessen, wodurch der Mensch selbst ein materielles Wesen ist, d. h. genau genommen alles dessen, worauf eben seine Sonderexistenz beruht. Und ein höchstes Gut, das der Gesamtheit des Seienden als letzte Ursache und letzter Zweck gegenübersteht, kann seinem Begriff nach nur von der Gesamtheit für die Gesamtheit angeeignet werden. Freilich auch mit dieser Aneignung steht es zweifelhaft genug; denn vermöge jener abstrakt idealen Fassung verhält sich Platons höchstes Gut zur endlichen Welt überhaupt schlechthin inkongruent, und so bleibt schließlich die ganze ethische Arbeit des Platonischen Idealstaats doch nur ein Bemühen um Schatten, deren lebendige Urbilder in einer andern Welt zu suchen sind, so daß der Philosoph an jener ethischen Arbeit sich nur gezwungen beteiligt. Daß Platon auch seine Ethik in den Bann seines metaphysischen Systems gestellt hat, ist um so mehr zu bedauern, als er in den ersten Büchern seines Staats wiederholt als den maßgebenden Gesichtspunkt für eine in den Grenzen der empirischen Welt sich haltende Ethik und Pädagogik denjenigen der Naturgemäßheit bezeichnet und auch Anläufe zu einer fruchtbaren Verwertung dieses Gesichtspunktes nimmt, so wenn er für den Gang der Erziehung den Unterschied zwischen der vorzugsweise rezeptiven und der zur Selbstthätigkeit fähigen Altersstufe maßgebend sein läßt, oder wenn er betont, daß bei dem Fortschritt zu höheren Unterrichtsstufen und neuen Unterrichtsfächern eine sorgfältige Scheidung der Schüler stattzufinden habe nach Maßgabe ihrer besonderen Gaben und Neigungen, welche der bisherige Unterricht erkennen ließ.

Aber die Wahrheit, daß die Erziehung durchweg die Thatsachen des konkreten Lebens und die Unterschiede der Individualität zu berücksichtigen habe, konnte für die Platonische Erziehungslehre unmöglich den beherrschenden Gesichtspunkt bilden bei dem Ziel, das Platon der Erziehung steckt. Dieses ist ja nicht die Heranbildung von Persönlichkeiten, die in der Erfüllung der ihrer individuellen Art angemessenen Aufgaben zugleich die eigene Befriedigung finden und dem allgemeinen Besten dienen, sondern die Gewinnung von Organen des Staates, deren Persönlichkeit keine andere Bedeutung hat, als die eines Mittels für die Erreichung der staatlichen Zwecke. Diese staatlichen Zwecke sind nun aber auf das specifisch Ethische, auf die Verwirklichung des höchsten Gutes durch die vier Tugenden beschränkt. So kommt es, daß Platon überhaupt keine anderen Persönlichkeiten als Staatslenker, d. h. Philosophen, und geschickte Vollstrecker der von diesen gegebenen Anordnungen, d. h. tapfere und folgsame Krieger, erziehen will. Von einer Erziehung der Angehörigen des dritten Standes, der erwerbenden Klasse, ist bei Platon gar nicht die Rede, da von ihm der Erwerb materieller Güter — gleich bezeichnend für die griechische Mißachtung der „banausischen" Arbeit und für Platons negative Stellung zu der materiellen Seite des menschlichen Daseins — als Sklavenarbeit angesehen wird, so daß dieser dritte Stand nicht erzogen, sondern bloß von den herrschenden Ständen niedergehalten und zur Leistung des Notwendigen gezwungen zu werden braucht. Der einzige Zweck, den die Erziehung hat, für den Staat Krieger und Philosophen heranzubilden, ist naturgemäß bestimmend für die Art, wie nach Platon erzogen werden soll: Der Platonische Staat selbst ist der Erzieher, und dieser schließt vom Unterricht alles aus, was nicht seinen Zwecken unmittelbar dient. Er nimmt zwar von der empirischen Wirklichkeit die Mittel, die er in ihr vorfindet, die Gymnastik und Musik auf, aber nur, um von ihnen alles auszuscheiden, was dem Zweck, den Körper zu einem brauchbaren Organ des Geistes und den Geist zur Tapferkeit, Einsicht und Frömmigkeit zu bilden, nicht direkt förderlich ist oder gar hinderlich sein könnte. Die Künste, recht eigentlich die Seele des griechischen und speciell des

Digitized by Google

athenischen Geisteslebens, werden entweder, wie die plastischen Künste, ignoriert oder, wie die Ton- und Dichtkunst, ihrer schönsten Blüten beraubt; denn nur diejenigen Melodieen sind zu dulden, welche der Seele Mut und Spannkraft und den Sinn für edle Harmonie einzuflößen vermögen; und von der Poesie entgehen nur die Gesänge, welche die Götter ihrem wahren Wesen entsprechend feiern, und die Lieder zum Lob wackerer Männer der Verwerfung. Mit einem Wort: Charakterbildung, nicht Geistesbildung ist das Ziel aller Jugenderziehung; denn die elementaren Kenntnisse, auf deren Aneignung allerdings beiläufig Rücksicht genommen wird, verdanken dies eben ihrer praktischen Unentbehrlichkeit. Allerdings ist mit der Jugenderziehung das Erziehungswerk bei Platon nicht abgeschlossen; denn sie kann nur Krieger bilden, aber keine Philosophen, die für die Staatslenkung nötig sind. Das Mittel, die künftigen Philosophen für die Beschäftigung mit der Philosophie vorzubereiten und zugleich die philosophischen von den unphilosophischen Köpfen zu scheiden, ist die Mathematik als die Wissenschaft, welche die Wirksamkeit der Ideen in der empirischen Welt veranschaulicht und vermöge ihres logischen und systematischen Charakters die beste Vorschule für die Dialektik bildet. An den zehnjährigen mathematischen Kurs schließt sich für die Fähigen ein fünfjähriges Studium der Dialektik; darauf folgt fünfzehnjährige Thätigkeit in Befehlshaberstellen, bis der Fünfzigjährige zur Betrachtung der Idee des Guten fortgeschritten ist und nun seine Zeit abwechselnd mit Erfüllung von Regentenpflichten und mit philosophischer Meditation hinbringt. Es leuchtet ein, daß dieser Erziehungsplan für die Durchschnittsmenschen, ja in gewisser Beziehung auch für die wenigen Glücklichen, die zur Philosophie vordringen, eine Verkümmerung ihrer Persönlichkeit bedeutet, da bei beiden Klassen die ästhetischen, bei der ersteren auch die intellektuellen Fähigkeiten im wesentlichen brach liegen müssen. Der Gegensatz zwischen der materiellen und der Ideenwelt hat bei der wesentlich ethischen Tendenz der ganzen Platonischen Philosophie in der Erziehungslehre konsequenterweise den Ausdruck gefunden, daß hier alles ignoriert oder bekämpft wird, was nicht für den Kampf des Geistes gegen die Sinnlichkeit unmittelbar zu verwenden ist. So wird denn die pädagogische Wissenschaft in den einzelnen Vorschlägen, die Platon für eine seinem Ideal entsprechende Erziehung gemacht hat, kaum praktisch fruchtbare Gedanken finden, abgesehen davon, daß er den hohen Wert der Mathematik für die Ausbildung des Denkens mit klarem Bewußtsein geltend gemacht hat. Um so freudiger wird sie es anerkennen, daß die allgemeinen Grundsätze über Unterricht und Erziehung, die sich aus der Platonischen Lehre vom Eros, von der Präexistenz und von der Dialektik ergeben, pädagogische Wahrheiten enthalten, die ihre Geltung nie verlieren werden; lassen sie sich doch kurz dahin zusammenfassen, daß Unterricht und Erziehung immer an die entwickelungsfähigen und entwickelungsbedürftigen Elemente im Geiste des zu Erziehenden anknüpfen und diesen auf dem Weg innerlicher Überzeugung, nicht äußerlicher Mitteilung zum aktuellen Besitz dessen führen sollen, was als Potenz von Anfang an in ihn gelegt war.

Das genauere Eingehen auf das Platonische System und seine Mängel und Widersprüche rechtfertigt sich wohl dadurch, daß eine Einführung in den Gehalt Platonischer Schriften und die Herausstellung dessen, was bleibenden Wert an Platons Philosophie hat, nur möglich ist bei einer Einsicht in ihr Wesen, das auf einen ungelösten Dualismus zwischen dem Diesseits und Jenseits in Anthropologie, Metaphysik und Ethik hinausläuft. Darin, daß Platon die Aufgabe, die er sich gestellt, nicht gelöst hat, wird kein Vernünftiger einen Grund finden, die Größe des Philosophen herabzusetzen; mußte er doch erst in mühsamer Arbeit die Anfänge einer wissenschaftlichen Ausrüstung schaffen, und es ist sehr begreiflich, wenn er, durchdrungen von der seinem sittlichen Selbstbewußtsein feststehenden Berechtigung seiner philosophischen Postulate, sich mit Erörterung der Punkte begnügte, welche auf jene Postulate mit unausweichlicher Konsequenz hinzuführen schienen: gerade seinem Idealismus mußte der empirische Nachweis, daß und wie jene Postulate als reale Principien des Seienden sich verwirklicht haben, als die

Digitized by Google

verhältnismäßig untergeordnete Aufgabe erscheinen. Platons Größe beruht vielmehr eben darauf, daß er der Philosophie ihre erste und wichtigste Aufgabe vorgezeichnet hat. Er findet sie darin, daß die Philosophie den menschlichen Geist zum Ausgangs- und Zielpunkt ihrer Arbeit mache; sie soll die Gegenstände der Erkenntnis dem Geist innerlich assimilieren dadurch, daß sie als Produkt und Ausdruck einer ihm wesensverwandten Intelligenz aufgefaßt werden, daß in ihnen mindestens ein der Entwickelung fähiges Moment der Vernünftigkeit nachgewiesen wird, und sie soll die Welt des praktischen Handelns dem Geist dienstbar machen durch den Nachweis, daß das richtige konsequente Handeln kein anderes Ziel als die Befriedigung der dem Geist immanenten Bedürfnisse und somit keine andere Norm als die Übereinstimmung mit dem sich selbst gleichen, von individuellem Belieben unabhängigen Wesen des Geistes haben könne. —

Zum Schluß bleibt noch die Frage übrig, welche Platonischen Schriften sich am besten zur Lektüre in der Schule eignen. Abgesehen von Kriton und der Apologie, die dazu dienen, in den Sprachgebrauch und in die allgemeinen sittlichen Anschauungen Platons einzuführen, kommen in Betracht Protagoras, Gorgias, Symposion, Phädros und Phädon. Ohne zu verkennen, daß hier für den Lehrer in verschiedenen Fällen verschiedene Gründe maßgebend sein können, wird man doch sagen dürfen, daß das Kunststück philologischer Hermeneutik, das im Protagoras vorgeführt wird, des allgemeinen Interesses entbehrt, und daß die Art, wie im Symposion das Wesen des sinnlichen Eros analysiert wird, dieses Glanzstück der schriftstellerischen Kunst Platons für eine Behandlung in der Schule nicht empfiehlt. Gorgias, der mit den für Platons Ethik maßgebenden Motiven bekannt macht und so zugleich den Kernpunkt der Differenz zwischen Sokrates-Platon und den Sophisten herausstellt, behandelt ein dem jugendlichen Verständnis zugängliches Thema in einer für die ganze Zeitgeschichte interessanten und fruchtbaren Weise; Phädros dient am besten dazu, über das Wesentliche der Platonischen Philosophie zu orientieren, wobei freilich eine gewisse Unreife der Komposition und Darstellung in den Kauf genommen werden müßte. Die beste Vorstellung zugleich von den schriftstellerischen Vorzügen Platons, seinen eigentümlichen philosophischen Anschauungen und der Tiefe seines Geistes- und Gemütslebens wird sich die Jugend immer aus dem Phädon bilden. Dr. Klett.

Plutarch. (Vgl. u. a. Cramer Geschichte der Erziehung Band 2, S. 697 ff.; Schmidt, Gesch. der Pädagogik S. 438 ff.) Während in den Staaten des Altertums zu der Zeit ihrer Blüte die in der Erziehung der Jugend herrschenden Grundsätze sich unmittelbar aus den Lebensanschauungen und Gesetzen der betreffenden Völker ergaben, tritt in den Zeiten der Auflösung der staatlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse der teils durch die Gewohnheit, teils durch die Gesetzgebung ehedem festbegründeten Praxis die wissenschaftliche, der philosophischen Spekulation entsprungene Theorie der Pädagogik zur Seite, mit dem bewußten Streben, die Jugend zur Trägerin ihrer sittlichen, gesellschaftlichen und politischen Ideale auszubilden, von deren Verwirklichung sie die Wiederbelebung und Regeneration des erschlafften und in raschem Verfalle begriffenen öffentlichen Geistes erhoffte. Aber der Gegensatz, in welchem die Theorie zur Wirklichkeit stand, war zu schroff, um eine tiefere Einwirkung der ersteren auf die letztere zu gestatten, und die mächtigen Bildungselemente, welche die griechische Philosophie dem Volksbewußtsein zuführte, vermochten nicht mehr den Verfall des nationalen Lebens aufzuhalten. Dagegen aber drang die griechische Bildung, wie sie unter der Einwirkung der Philosophie sich gestaltet hatte, erobernd vor, zuerst nach Osten, dann auch nach Westen; sie drang, hier wie überall nivellierend, in den römischen Staat ein, den römischen Nationalgeist zu höherer Bildung erhebend, zugleich aber auch seine Eigentümlichkeit abschleifend und seine besondere Produktionskraft ohne Zweifel abschwächend. Rom wurde zweisprachig, der gebildete Römer und der gebildete Hellene traten sich näher, und das in gesteigertem Maße, seit mit dem Beginn der Monarchie der bereits zersetzte Nationalgeist von der immer mächtiger andringenden kosmopolitischen Strömung überflutet wurde. Zu

Digitized by Google

den bedeutendsten und achtungswertesten Vertretern dieser allgemeinen Bildung gehört Plutarch (50—120 n. Chr.). Sein ausgedehntes und durch umfassende Studien erworbenes Wissen erstreckt sich, wenn auch nicht mit gleichmäßiger Gründlichkeit, über alle Gebiete des geistigen Lebens der beiden gebildeten Nationen. Der einheitliche Mittelpunkt dieses reichen Wissens ist ihm die Philosophie, und zwar wegen ihres tiefen ethischen Gehaltes vorzugsweise die platonische, die denn auch wegen der geistigen Freiheit, die sie im Gegensatze zu den scharf abgeschlossenen dogmatisierenden Systemen der Stoiker und Epikureer gestattete, der geistreichen Reflexion, für die Plutarch eine so entschiedene Vorliebe hat, ungemein günstig war. Daß die Freiheit, welche sie gewährte, dem philosophischen Eklekticismus die Bahn eröffnete, mußte sie einer Zeit besonders empfehlen, die auf diesem wie andern Gebieten aufgehört hatte produktiv zu sein und die bereits vorhandenen Systeme zur Befriedigung ihrer intellektuellen und ethischen Bedürfnisse zu verwerten suchte. Erwägen wir nun, wie der tiefe Verfall der häuslichen Sitte und des Familienlebens durchaus kein Gegengewicht mehr in einem kräftigen öffentlichen Leben fand, so war es natürlich, daß die edleren Geister eine Besserung dieser Verhältnisse nur von einer maßvollen Reform des häuslichen und Privatlebens hoffen konnten; denn an eine radikale Umgestaltung der öffentlichen Verhältnisse, wie sie Plato als Ideal vorschwebte, konnte ein Zeitgenosse selbst der bessern römischen Kaiser nicht denken. Helfen konnte nur eine Reform innerhalb der durch die Verhältnisse gegebenen Bedingungen. Es kam darauf an, den vollen Inhalt der überlieferten Bildung auf Geist und Herz der Jugend wirken zu lassen und dieselbe teils durch den veredelnden und vom Gemeinen ablenkenden Einfluß der Wissenschaft, teils unmittelbar durch eine verständige Zucht zur Tugend und zur Humanität heranzubilden. Selbstverständlich konnte diese Bildung kein Gemeingut aller Volksklassen werden, da sie die Verschmelzung der nationalen Gegensätze zur Grundlage und Voraussetzung hat, während eine allgemeine Volksbildung ohne nationale Grundlage undenkbar ist. Diese Grundlage fehlte aber damals, und keine menschliche Weisheit und Macht wäre imstande gewesen, dem wüsten Gemisch barbarischer, römischer und griechischer Elemente, das die Bevölkerung der tonangebenden Großstädte bildete, einen einheitlich nationalen Charakter aufzuprägen. Plutarchs Erziehungsvorschriften beziehen sich daher vorzugsweise auf diejenigen Klassen, welche gesellschaftliche Stellung und Wohlstand zur Erwerbung einer höheren Bildung befähigten. Wer nicht imstande ist, seinen Kindern eine liberale Erziehung angedeihen zu lassen, der möge soviel thun, als er eben kann. Ein Ziel für die allgemeine elementare Volksbildung stellt er nicht auf.

Wenn wir uns nun in der Darstellung des Einzelnen vorzugsweise an die Schrift über die Erziehung der Knaben (*περὶ παίδων ἀγωγῆς*) anschließen, so ist zwar nicht zu verkennen, daß die Authenticität derselben sehr zweifelhaft ist; aber dennoch läßt sich behaupten, daß sie den Anschauungen Plutarchs im allgemeinen entspricht und den Standpunkt, den dieser einnimmt, hinreichend charakterisiert. Der Hauptinhalt derselben ist folgender: Für den Erfolg der Erziehung ist zuerst maßgebend die natürliche Begabung des zu Erziehenden. So hoch nun auch diese anzuschlagen ist, so bedarf sie, um zur Tugend zu werden, doch des Unterrichts und der Gewöhnung (Übung). Nur wo Anlagen, Unterricht, Übung zusammenkommen, ist ein vollkommenes Ziel zu hoffen. Eine begabte Natur, die der Lehre entbehrt, oder aus Leichtsinn sich ihren Einwirkungen entzieht, wird ausarten, während andererseits der Unterricht die schwächeren Naturen zu stärken und zu heben vermag. Von großer Wichtigkeit ist es, daß die Gewöhnung sehr früh eintritt, da gute oder nachteilige Beispiele sich schon der frühesten Kindheit einprägen. Wo möglich also soll die Mutter selbst nähren; ist dies nicht möglich, so soll die Amme wenigstens nach Sprache und Bildung Griechin sein. In noch erhöhtem Maße ist bei der Auswahl des Pädagogen auf sittliche und geistige Tüchtigkeit Rücksicht zu nehmen, während zu dieser Stellung oft Sklaven ausersehen werden, die zu nichts Anderem brauchbar sind. Daß die Lehrer in sittlicher

Digitized by Google

Beziehung zuverlässig und wissenschaftlich gebildet sein müssen, versteht sich zwar von selbst, wird aber ausdrücklich gefordert, weil auch bei der Wahl der Lehrer von seiten der Eltern teils aus Nachlässigkeit und Gewissenlosigkeit, teils aus unstatthafter Rücksicht auf die Empfehlungen von Freunden vielfach gefehlt wird. Überhaupt bedarf es von seiten der Eltern großer Sorgfalt, und eine ununterbrochene Kontrolle der Fortschritte ihrer Söhne ist eine unabweisbare Pflicht. — Was nun den Unterricht selbst betrifft, so wird auf eigene Produktionen des Schülers, auf Bildung zur Beredsamkeit von Plutarch, wie von allen Pädagogen des Altertums, ein großes Gewicht gelegt. Es kommt bei denselben darauf an, die rechte Mitte zwischen bombastischem Schwulst und dürftiger Einförmigkeit zu halten. In formaler Beziehung wird diesem Fehler am gründlichsten durch die Förderung sorgfältiger Vorbereitung vorgebeugt. Das Extemporieren ist Anfängern gar nicht zu gestatten, da es zu Flüchtigkeit und Weitschweifigkeit verführt; in reiferem Alter mag es gelegentlich geübt werden. In materieller Beziehung bedarf es zur Vermeidung der erwähnten Fehler wissenschaftlicher Studien, die sich über das ganze Gebiet der encyklischen Wissenschaften zu erstrecken haben, wenn auch keineswegs eine gleich gründliche Ausbildung in allen Zweigen derselben zu fordern ist. Es kommt nur darauf an, einen allgemeinen, möglichst genauen Überblick über dieselben zu erlangen. Eingehend und gründlich muß dagegen das philosophische Studium betrieben werden, da die Philosophie der Mittelpunkt der gesamten Bildung ist, sowohl der ethischen wie der intellektuellen. Allerdings ist das erste Erfordernis der Erziehung zur Tugend die Gewöhnung und das gute Beispiel, welches den Kindern von seiten der Eltern und Erzieher gegeben wird. Die Gewöhnung findet aber ihre Ergänzung durch die Lehrer. Wenn P. so die Philosophie in den Mittelpunkt des Unterrichts stellt, so ist das Ziel seiner Pädagogik doch keineswegs einseitig theoretisch; vielmehr fordert er eine Durchdringung der Theorie und Praxis, der πολιτικὴ δύναμις und der Philosophie, wie auch der Mann sich keineswegs von den öffentlichen Angelegenheiten fernhalten, sondern diese ebenso eifrig wie die Philosophie betreiben soll. Denn gerade im Handeln, und zwar vorzugsweise in der Thätigkeit für das Gemeinwohl, hat die Tugend sich zu bewähren. Die Virtuosität in irgend einer Kunst bringt schönes hervor, verdient aber (wie er in der Einleitung zum Perikles hervorhebt) nicht die zur Nachahmung antreibende Begeisterung zu entzünden, wie die auf die Verwirklichung des sittlich Guten, des καλὸν κἀγαθόν gerichtete Thätigkeit. — Mit dem Studium sind angemessene Leibesübungen zu verbinden, sowohl zur Erziehung einer anmutigen körperlichen Haltung, wie zur Ausbildung der Kräfte und Stärkung der Gesundheit. Eine Übertreibung der Übungen ist aber, da sie zum Lernen untüchtig macht, zu vermeiden, ebenso wie die geistige Überanstrengung, weshalb die Arbeit nicht zu lange fortzusetzen und durch häufige Erholung zu unterbrechen ist. Die Disciplin soll mit Ernst, aber ohne Härte gehandhabt werden. Körperliche Züchtigung verwirft er ganz, als abstumpfend und vom Lernen abschreckend. Ermahnungen, Lob und Tadel, mit Takt angewendet, sind die wahren Zuchtmittel. Sittlichen Fehlern ist mit Ernst entgegenzutreten, schmutzige Reden dürfen nicht geduldet werden, besonders ist die Lüge, als des Freien unwürdig, zu bekämpfen. Dagegen ist vorzüglich auf die Gewöhnung zur Selbstbeherrschung zu halten, sowie auf Freundlichkeit und Bescheidenheit in der Rede und überhaupt im Umgange. Besondere Umsicht erfordert die Behandlung des Jünglingsalters, dessen Fehler noch bei weitem schwerer ins Gewicht fallen und schwieriger zu bekämpfen sind, als die des Knabenalters. Die leidenschaftliche Neigung zu sinnlichen Genüssen, die in diesem Alter besonders hervortritt, erfordert die größte Gewissenhaftigkeit und Aufmerksamkeit des Erziehenden. Ein Hauptmittel, den jugendlichen Sinn zu lenken, ist die Erweckung des Ehrtriebes; aber auch die Androhung von Strafe darf nicht ausgeschlossen werden. Besonders sorgfältig ist gerade in diesem Alter der Umgang zu überwachen; Altersgenossen von schlechten Sitten sind fern zu halten, vor allem aber die Schmeichler, deren Verlockungen der

Digitized by Google

Jüngling ganz besonders ausgesetzt ist. Nicht minder wie vor schwächlicher Nachsicht hat man sich aber vor übertriebener Strenge zu hüten, bei welcher Vorschrift der Verfasser wohl besonders von der Ansicht ausgeht, daß ein beständiges Meistern und Reprimieren das Vertrauen des Zöglings zu dem Erzieher untergraben würde; auch verlangt er keineswegs ascetische Entsagung, sondern nur Maßhalten im Genusse. Daher wird man wohlthun, nicht alles zu sehen und manche Fehler zu ignorieren. Es bedarf hier aber großer Umsicht und Klugheit, um die Zügel mit richtigem Takte bald zu lockern, bald anzuziehen. Wohl muß der Jüngling auch den väterlichen Zorn gelegentlich empfinden. Aber derselbe darf nicht zu nachhaltig sein; er muß schnell verrauchen (es ist besser μᾶλλον ὀξύθυμον εἶναι τὸν πατέρα ἢ βαρύθυμον). Auch ist es zu empfehlen, junge Männer, die den sinnlichen Genüssen leidenschaftlich ergeben sind, dadurch an ein geordnetes Leben zu gewöhnen, daß man sie früh verheiratet, wobei man darauf zu sehen hat, daß die Frau den Mann an Adel des Geschlechts und Reichtum nicht zu sehr überragt, weil ein derartiges Mißverhältnis die natürliche Stellung der Gatten zu einander verkehren würde. G. Zelle.

Poesie (griech. *poiēsis*, von *poiein* schaffen) ist das Hervorbringen einer idealen Welt und ihre Darstellung im schönen Wort. Die eigentümliche geistige Kraft, aus der sie entspringt, ist die schaffende Einbildungskraft, die entweder als freischaffende oder als nachschaffende (produktive oder reproduktive) wirkt. Im ersteren Falle bemächtigt sich der Mensch des wirklichen Lebens, des sichtbaren sowohl als des unsichtbaren, hebt die höheren Gedanken und Beziehungen, die in der Erscheinung liegen, hervor und verbindet dieselben zu einem schönen Gesamteindruck im Wort. Im letzteren Falle ruft er, von den in ihm selbst niedergelegten Ideen ausgehend, eine Welt von Erscheinungen und Empfindungen hervor, welche zunächst allerdings nur der Gegenstand geistiger Anschauung ist, die aber infolge des Wohlgefallens, das sie erweckt, auch den Wunsch erzeugt, die wirklich erscheinende Welt in dieser Gestalt schauen zu können. Die Poesie ist demnach ein Zweig der Kunst. Sie hat es lediglich mit dem Schönen, mit dem was gefällt, zu thun, mag sie einen Gegenstand behandeln, welchen sie will. Weder lehren noch wirken ist ihre Bestimmung, sondern vergnügen. Auch wo sie es mit dem Erhabenen zu thun hat, ist ihr die Darstellung desselben in schöner Form wesentlich. Sie begeistert nur dann, wenn sie gefällt. Was dem letztgenannten Zwecke nicht dient, sondern ihn beeinträchtigt, ist unpoetisch und muß schließlich seinen eigentlichen Zweck verfehlen. Lehr- und sogenannte Tendenzgedichte sind Spielarten der Poesie, aus der Kreuzung mit der Wissenschaft, der Politik oder gar dem Gewerbe u. dgl. entsprungen, und für ein feineres Gefühl in dem Grade abstoßend, in welchem sie sich den äußerlichen, einseitigen, vergänglichen Interessen dienstbar machen, während allerdings auf der höchsten Stufe der Dichtung, der geistlichen, der Gegenstand selbst so unbedingt poetisch ist, daß die Verbindung des Lehrzweckes mit der Form der Dichtung auch ästhetisch noch am meisten befriedigt. Innerhalb ihres eigenen Gebietes unterscheidet man bekanntlich dreierlei Gattungen. Die lyrische Poesie (von dem griechischen *lyra* Leyer), s. v. a. singende Dichtkunst, schildert die Empfindungen des menschlichen Herzens, wie sie der Dichter in sich selbst erfährt, und stellt sie in schönen Worten mit der Absicht dar, in dieser Darstellung eine gewisse Befriedigung seiner selbst zu finden und zugleich bei anderen einen ähnlichen Eindruck hervorzubringen. Sie schlägt bald mehr eine objektive Richtung ein, indem sie solche Empfindungen und Gefühle ausspricht, welche aus dem Wesen des Gegenstandes selber folgen und auf die verschiedenste Gestaltung der Individualitäten passen, bald hält sie sich mehr an subjektive, aus der besonderen Auffassungsweise des einzelnen Dichters hervorgehende Eindrücke. Die Psalmen gehören wesentlich der objektiven Lyrik an. Ebenso das Kirchenlied im engeren Sinne des Wortes, in welchem der Name nur auf die Hymnen der alten Kirche, auf die Lieder der Reformationszeit, in neuerer Zeit vornehmlich auf die Missionslieder paßt. Die Lieder aus der Brüdergemeinde, die der christlichen Romantiker (Novalis u. a.) gehören auf die Seite der subjektiven Lyrik.

Digitized by Google

Die erstere Gattung ist an sich faßlicher, daher auch, wo sie nicht an dem zufälligen Mangel der Sprachhärten u. dgl. leidet, kindlicher als die andere, die oftmals mehr den Schein der Kindlichkeit als das Wesen hat. Die epische Poesie (von ἔπος Wort, Erzählung) stellt sich die Aufgabe, Begebenheiten erhabenen oder lieblichen Inhalts (Heldengedicht, Idylle) zu schildern und in denselben eine sittliche Idee zur Anschauung zu bringen. Das Märchen kann als eine der kindlichen Fassungskraft vornehmlich entsprechende Form derselben bezeichnet werden. In der h. Schrift fehlt diese Gattung, da sie mehr dem heitern, wenn auch keineswegs sittlich und geistig inhaltlosen Spiel des Lebens, als dem Gebiete höherer Lebensanschauungen angehört. Die dramatische Poesie endlich beschäftigt sich mit der Darstellung der sittlichen Idee in der Gestalt einer Handlung (daher der Name, δρᾶν handeln). Sie läßt in ernster und erschütternder oder in heiterer und ergötzlicher Weise Persönlichkeiten aufeinander wirken, in welchen die Gegensätze des menschlichen Gesamtlebens auf eine besonders lebendige Weise zum Vorschein kommen, und bringt im Lustspiele das oft so seltsame Walten des Zufalls, im Trauerspiele die sittliche, höher aufgefaßt, die göttlich richtende Weltordnung zur Anerkennung, vermöge welcher das Unrecht durch sich selbst zugrunde geht. Eine Mittelstellung zwischen beiden nimmt das einfache Schauspiel ein, in welchem zunächst nur der Sieg der Wahrheit und des Rechtes aus den Verwickelungen des Lebens und dem Kampfe der Charaktere schließlich hervorbricht. Letzterer Gattung wird in der h. Schrift das Buch Hiob und das Hohelied zugezählt.

Es ist von Wichtigkeit für die Kunst der Erziehung und des Unterrichtes, daß in allen diesen Formen die Poesie nach ihrem wahren, oben bezeichneten Wesen aufgefaßt wird. Die gemeine Anschauung geht von der Meinung aus, das, was der Dichter schafft, sei lediglich eine traumartige Gedankenwelt, die sich zur Wirklichkeit höchstens wie eine Arabeske verhalte, mit der man eine Zimmerdecke schmückt, oder wie ein Laubgewinde, das sich um eine Säule schlingt. Wäre sie das, so würde ihr der Charakter der Zufälligkeit und Willkürlichkeit allenthalben anhaften und ihr Wert müßte ein höchst untergeordneter bleiben. Aber wenn sie diese Bedeutung auch oftmals hat, so ist es doch nur ihre Außenseite, der Saum ihres Kleides, nicht ihre eigene Lichtgestalt, die dabei zum Vorschein kommt. Die wesentliche Schönheit und Idealität, welche dem wirklich Erscheinenden von der Schöpfung her ursprünglich innewohnt, verbirgt sich infolge des alltäglichen Gebrauches, der von den Menschen und Dingen gemacht wird, dem Blicke des gewöhnlichen Menschen. Vor allem aber ist es das herrschende Unrecht, das Princip des Bösen in der Welt, durch welches der Kreatur der Stempel der Gehaltlosigkeit und Nichtigkeit aufgedrückt und der eigentliche Lebensgrund, auf welchem sie ruht, verschüttet wird. Die Poesie hat die Aufgabe, diese ursprüngliche, auch durch das Böse nicht schlechthin aufgehobene, sondern nur gestörte Idealität, Schönheit, Wesensreinheit, Vollkommenheit des erscheinenden Lebens wieder ans Licht zu ziehen und so das Herabsinken des Geistes in die Gemeinheit der bloßen Nützlichkeitsbestrebungen und des rohen Sinnengenusses zu verhindern. Die Poesie ist in ihrem Gebiete etwas vollkommen Reales, so real als Gewerbe und Handel. Die Wirklichkeit und die Wahrheit sind ihr Gegenstand. Wenn z. B. Uhland die stille Feier der Natur am Tage des Herrn besingt, so ist dies nicht etwas in die Natur von ihm Hineingetragenes, gleichsam nur ein bunter, glänzender Lack, mit dem er sie zu überziehen weiß, sondern es ist etwas von ihm als einem ahnungsvollen Gemüt und hellen Geiste aus ihr Herausgefundenes, es ist ihre eigene leuchtende Farbe, die er nach Entfernung der Tünche des Alltagslebens zum Vorscheine gebracht hat. Wenn er den Schmerz seiner eigenen Seele in der Natur wiederfindet, so ist dies nichts Anderes, als die Entdeckung der wesentlich ähnlichen Schöpfungsgedanken, welche der Natur — wie der Geisteswelt ihr Dasein gegeben haben, nur daß sie hier mehr in der Weise der Freiheit, dort mehr in der Weise der äußerlichen Gesetzmäßigkeit zur Darstellung gelangt sind. Eben darum pflegt man auch den Namen der Poesie auf die Gegenstände

Digitized by Google

ihrer Thätigkeit selbst zu übertragen. Man nennt eine Landschaft, ein Ereignis poetisch, wenn sie gegen die sonstige Art der Dinge in dieser Welt die Idealität so augenscheinlich an sich tragen, daß ihre Darstellung im Liede, im Bilde wie zum unmittelbaren Bedürfnisse wird.

Das Thun der Poesie ist nahe verwandt mit dem der Religion. Denn das ist eben auch das Wesen des Glaubens, daß er das Unsichtbare sowohl an sich selbst als auch im Sichtbaren sieht und ersteres in letzterem zu offenbaren bemüht ist. Er schaut Gott nicht nur jenseit der sichtbaren Welt. Er erkennt ihn zugleich auch in den gegenwärtigen Dingen und wird an diesem Schauen Gottes in der Welt durch die Mängel und Verkehrtheiten, welche er in derselben wahrnimmt, keineswegs gehindert. Darum ist aber auch alle Poesie in ihrer ersten geschichtlichen Entwicklung religiöser Art, wie der Gang derselben unter den christlichen Nationen aufweist. Selbst das Drama ist ursprünglich geistlichen Inhalts. Poesie und Religion unterscheiden sich dann einfach so, daß letztere es mit der persönlichen Beziehung Gottes auf den Menschen und des Menschen auf Gott, aber daher auch jederzeit mit dem Gewissen zu thun hat; während erstere entweder als weltliche Poesie nur so zu sagen den Wiederschein des Göttlichen in der geschaffenen Welt auffaßt, oder als religiöse (geistliche) Dichtung die Beziehung Gottes auf die Welt und der Welt auf Gott nur unter der Form der schönen Darstellung in der Rede zur Anschauung bringt. Weil die Welt eine gewisse Selbständigkeit hat gegenüber von Gott, so ist es möglich, die wesentliche Abhängigkeit derselben von Gott außer Betracht zu lassen und ihre ideale Seite ohne ausdrückliche Beziehung auf Gott darzustellen. Ja es beeinträchtigt das eigentliche Wesen der Dichtung, wenn letztere geflissentlich allenthalben angehängt oder hervorgekehrt wird. Es muß auch in der Poesie sich zeigen, daß Gott wesentlich ein verborgener Gott ist. Geschieht aber jenes Absehen von der Beziehung zwischen Gott und der Welt in dem Sinne, daß jene wesentliche Abhängigkeit selbst verkannt wird, so ist die Poesie irreligiös und in notwendiger Folge davon unsittlich, daher auch unschön. Was der Form nach daran noch schön ist, ist die Schönheit einer Hure.

Da Poesie als natürliche Anlage zwar dem einen in hohem Grade gegeben, dem andern aber nahezu versagt ist (völlig poesielos ist kein Menschenherz), so kann sie nicht in gleicher Weise wie andere Geistesthätigkeiten Gegenstand des Unterrichtes werden. Im übrigen ist sie ein Faktor des menschlichen Gesamtgeisteslebens und daher auch ein wesentlicher Faktor der Bildung. Sie kann auf keiner Stufe des Unterrichtes und der Erziehung fehlen. Ja, es gehören ihr die unteren Stufen der Pädagogie vornehmlich an. Denn die Welt ist für das Kind stets ideal. Seine Anschauungen sind allgemein; bestimmte konkrete Begriffe fehlen ihm. Nicht die Arbeit, sondern Spiel und Genuß ist das erste Element, in welchem es lebt. Und diesen Zug behält die Lebensentfaltung des Menschen bis zur völligen Reife des Körpers und des Geistes.

Wiederum ist es die Volksschule ganz besonders, in welcher die Poesie eine heimatliche Stätte finden muß. Denn alles ursprüngliche Volksleben ist poetisch. Suche darum, wer ein Lehrer des Volkes sein will, vor allen Dingen sein eigenes Geistesleben über die philisterhafte Anschauung der Menschen und der Dinge zu erheben, welche so oft der Vorläufer der eigentlichen Gemeinheit ist und durch Erwerb und sinnlichen Genuß vollends die letzten Reste besserer Tage verzehrt. Erhalte er sich die Weihe des Gemüts und den Schwung des Geistes durch den beständigen Verkehr mit dem Himmlischen, so wird es ihm leicht werden, auch in dem mannigfach getrübten Strome des irdischen Lebens das Licht von oben zu erkennen, das sich in demselben spiegelt, und es wird ihm schon der eine Gedanke erhebend genug sein, daß es der Geist von Gott ist, der in des Kindes Auge seinem Geiste begegnet.

Die Schule muß aber auch ihre Lehrmittel nach diesem Gesichtspunkte richten. Man wird daher nicht nur darauf Bedacht nehmen müssen, in den Lehrstoff selber das poetische Element aufzunehmen, also namentlich Fibel und Lesebuch mit Stücken dieser

Digitized by Google

Art, und zwar nicht kärglich, zu versehen; sondern es wird überdies auch des Lehrers Aufgabe sein, das Kind zum Verständnis und Genusse des Schönen anzuleiten. Bei wirklich gehaltvollen und der kindlichen Fassungskraft angemessenen Stücken müssen wenige eingestreute Bemerkungen für diesen Zweck genügen. Vornehmlich aber wird es Aufgabe der Volksschule sein, das poetische Leben des Kindes dadurch zu wecken, daß ihm ein größerer Vorrat von Poesie mittelst des Gedächtnisses eingeprägt wird. Denn nur durch öftere Wiederholung desselben Gegenstandes wird auch der dichterische Lehrstoff so zum Eigentum des Kindes gemacht, daß seine Seele etwas von der Natur desselben annimmt und die in ihr schlummernden verwandten Kräfte geweckt werden. Es versteht sich nun aber von selbst, daß, wie wir schon oben ausgesprochen, dem Kinde nichts dargeboten werden darf, was es nicht fassen kann. Wir sagen: fassen, und verstehen darunter eben die Möglichkeit, sich einen Stoff zum Zwecke des Genusses anzueignen, sein eigenes selbständiges Wohlgefallen daran zu haben. Das kann auch bei solchen Gegenständen der Fall sein, welche teilweise noch über den Horizont seines verständigen Erkennens gehen. In erster Linie ist das geistliche Lied hierherzunehmen, und zwar ist es wiederum das Kirchenlied, welchem der Vorzug gebührt. Denn das Kirchenlied ist der kindlichen Seele faßlich, auch wenn es ihm nicht durchaus verständlich ist, und ist dies um so mehr, je objektiver der Ton ist, aus welchem es geht. Lieder wie Luthers: Gelobet seist du, Jesu Christ, und Christ lag in Todesbanden; wie Decius': Allein Gott in der Höh', sind von unbedingtem Werte für die Volksschule. Subjektive Lieder, wie etwa von Novalis: Was wär' ich ohne dich gewesen, sind für diesen Zweck ganz unbrauchbar; solche, wie von Möwes: Der Himmel hängt von Wolken schwer, sind wenigstens von entschieden geringem Werte für die Schule, wenn sie auch für Erwachsene noch so viel befriedigendes darbieten. Als ein eigentlicher Mißgriff aber ist es zu bezeichnen, wenn man es als die Aufgabe unserer Zeit betrachtet, die modernen Dichter in die Schule, namentlich die Volksschule, einzuführen. Wir wollen zwar einzelnen, in sehr einfacher Sprache gehaltenen geschichtlichen, zumal auch vaterländischen Liedern neuerer Dichter, sowie einzelnen, so schlicht und anmutig wie Uhlands „Apfelbaum" gehaltenen Naturbildern ihren Platz in den Lesebüchern der Volksschule nicht streitig machen. Aber das Verständnis und den Genuß der deutschen Klassiker systematisch anzubahnen, ist Sache der Fortbildungsschulen für beiderlei Geschlechter, und überhaupt demnach nur der höheren Unterrichtsstufen. Wo die Sprach- und Gedankenbildung, beziehungsweise die Weckung und Leitung des dichterischen Sinnes innerhalb der Volksschule durch andere als streng volkstümliche Elemente angestrebt wird, da kann das Endergebnis nicht die Förderung und Veredlung, sondern nur der Ruin der Volkssprache und ihrer Poesie sein. Auch das Auswendigvortragen poetischer Stücke dieser Art in der Volksschule ist in unsern Augen eine eitle Ziererei, weil es die Kinder dieser Stufe über das hinaushebt, was ihr späterer Beruf ihnen unbedingt als die Schranke ihrer geistigen Entwicklung anweist. Eher wird eine solche Behandlung des poetischen Unterrichtsstoffes sich für Latein- und Realschulen empfehlen, nicht nur als Redeübung, sondern auch als Weckung des Sinnes für den poetischen Genuß, dessen das spätere prosaische Berufsleben so sehr bedarf, um nicht zur gänzlichen Stoffsichtigkeit herabzusinken. Dagegen kann ein Lehrer, falls er selbst dazu angethan ist, sich große Verdienste um seine Schüler erwerben, wenn er die bei ihnen etwa hervortretende poetische Ader zum lebendigen Pulsieren zu bringen sucht, wie wir es denn auch vom Standpunkt einer idealeren Unterrichtsmethode aus nur bedauern können, daß das Verfertigen lateinischer Verse aus den humanistischen Bildungsanstalten verschwindet *). Von weltlichem oder gemischtem poetischen Stoffe möchten wir insbesondere der eigentlichen Volksdichtung noch einen Raum in der Schule gesichert wissen. Für Süddeutschland z. B. sind Hebels alemannische Gedichte ein so überaus anregender,

*) Auch Uhland hat sein Bedauern darüber ausgesprochen. D. Red.

Digitized by Google

für Kinder großenteils faßlicher und geistlich gesunder Stoff, daß zumal auch mit Rücksicht auf das Bedürfnis nach Verjüngung der Sprache aus den Volksdialekten ihre Aufnahme in den Kreis des Schullesestoffes sehr zu wünschen wäre *). K. Lechler.

Poetik. Wenn auch über die Frage, ob der Einführung in die Theorie der Dichtkunst im Schulunterrichte besondere Unterrichtsstunden gewidmet werden sollen, im ganzen Übereinstimmung insofern besteht, als diese Frage von der heutigen Pädagogik in der Hauptsache verneint wird, so zeigt doch ein Blick auf die deshalb geäußerten Ansichten und mehr noch auf die bestehende Praxis so viele Ungleichheit, daß die über diesen Punkt in der Encyklopädie (s. den Art. Deutsche Sprache in höheren Schulen II, 37) bereits niedergelegten Ansichten und Ratschläge als nicht ausreichend erscheinen dürfen, und eine selbständige kurze Betrachtung dieser Frage völlig berechtigt ist. Es kommt dabei auf zweierlei an: einmal, die Bedeutung der Poetik für die Jugendbildung überhaupt möglichst klarzustellen, und dann, das Verhältnis der einzelnen Schulgattungen und Unterrichtsstufen zu diesem Gegenstand darzulegen. In betreff des ersten Punktes wird nicht bestritten werden, daß die Poetik vieles enthält, was formal von Wirksamkeit und materiell von Wert für die Jugendbildung ist. In allen Schulen, deren Aufgabe über die elementare Sphäre hinausreicht, und die es doch mit der allgemeinen Vorbildung zu thun haben, nimmt die Beschäftigung mit Sprachen, seien es nun die alten oder die neuen oder auch nur die Muttersprache selbst, von Rechts wegen eine Hauptstelle ein, und zwar nicht bloß in der Rücksicht auf die grammatische Behandlung, sondern auch zum Zweck der Einführung in die Litteratur der Sprache und die Wirkung auf Geist und Gemüt der Jugend durch dieselbe. Ohne Verständnis der Dichtungsarten und Dichtungsformen ist solches Eintreten in die Litteraturschätze nicht wohl möglich; es ist das vielmehr so ganz unentbehrlich, daß, wenn auch zunächst nicht zusammenhängend und systematisch, die Lektüre schon in mittleren Schulstufen einzelnes aus der Poetik in den Unterricht hereinziehen muß. Diese vorbereitende Thätigkeit wird z. B. das Eigentümliche einzelner Dichtungsarten, wie der Fabel, des Märchens, der Legende, der Ballade faßlich mitzuteilen und, soweit es auf dieser Unterrichtsstufe möglich, an dem einzelnen Lesestück zu entwickeln haben; sie wird Prosodisches und Metrisches beibringen und selbst für die sprachlichen Darstellungsmittel und Darstellungsweisen der Dichtung Sinn und Verständnis erwecken können. Denn das Verständnis der Form ist überall von wesentlichem Einfluß auf das Eindringen in den Inhalt und zudem ein so vorzügliches Bildungsmittel, daß es nirgends vernachlässigt werden sollte. Es scheint, als ob, nachdem eine Zeitlang der Inhalt gegen die Form zurückgesetzt worden, in unsern Tagen oft das entgegengesetzte Verfahren eingeschlagen werde und die Behandlung der Form des prosaischen und poetischen Lehr- und Übersetzungsstoffes zu kurz komme. Daraus aber, daß Wert und Bedeutung der Poetik (was selbstverständlich auch von der Stilistik und Rhetorik gelten muß, s. diese Artikel) für den Unterricht in den Sprachen entschieden betont wird, folgt nicht die Forderung, daß im Lektionsplane dafür besondere Stunden angesetzt werden sollen. Die dafür nötigen Auseinandersetzungen, Mitteilungen, Übungen finden ihre geeignete Stelle in den Sprachstunden, vorzugsweise in den für die Lektüre bestimmten. Denn wir gehen hier von der Voraussetzung aus, daß der Unterricht in der fremden Sprache wie in der deutschen Sprache sich nicht in der Weise um Chrestomathie oder Autor konzentriere, daß alle grammatische und stilistische Belehrung lediglich sich an die Lektüre anschließe, wie denn auch überall besondere Stunden für Grammatik und Exercitien angesetzt werden. Die für die Lektüre bestimmten Stunden, in denen das grammatische Element nur als das helfende auftritt, werden dann für unsere Auseinandersetzungen, die so recht eigentlich dem innern Verständnis zu Hilfe zu kommen vermögen, ganz besonders bei der Lektüre des Dichters hinreichenden Raum behalten.

*) Vgl. die Artikel: Ästhetische Bildung, Ästh. Bildung in der Volksschule, Kunst. D. Red.

Digitized by Google

Es ist also freilich „gelegentlicher" Unterricht, um den es sich hier handelt: aber es wird vor dem Mißverständnis gewarnt werden dürfen, welchem dieses jetzt viel gebrauchte Wort praktisch oft anheimfällt, daß nämlich sehr wichtige Einsichten und Kenntnisse so nebenbei, durch allerlei Notizen, gewonnen werden sollen. So berechtigt es seiner Zeit gewesen sein mag, einerseits dem Zuviel und Zuvielerlei des Lehrstoffes zu wehren, anderseits der Zersplitterung durch die vielerhobene und noch immer nicht völlig klargestellte Forderung der „Konzentration" zu begegnen, endlich auch dem „Theoretisieren und Systematisieren" entgegenzutreten, es thut jetzt nicht minder not, an das rechte Maß und die rechte Weise in diesen Bestrebungen zu erinnern. Auch von der Poetik darf dies gesagt werden, indem zwar auf den mittleren Unterrichtsstufen bei Gelegenheit der Lektüre und im Zusammenhang mit derselben einzelne Notizen gegeben und Auseinandersetzungen vorgenommen werden mögen, und zwar nach einer bestimmten, von innern Gesichtspunkten wenigstens mitbestimmten Ordnung, aber in dem Unterrichte der Oberklassen irgendwo eine zusammenfassende und sich nicht bloß auf mündliche oder schriftliche Mitteilungen von Definitionen und Einteilungen ꝛc. beschränkende, sondern auch entwickelnde und die Thätigkeit der Schüler anregende Darstellung der Hauptabschnitte der Poetik ihre Stelle finden muß. Wir rechnen hierzu die Lehre vom Wesen der Dichtkunst, die Rhythmik, Prosodik und Metrik; die Lehre von den Versen und Strophen, von dem Reim, von der Einteilung der Poesie und den einzelnen Dichtungsarten, von der poetischen Diktion. Wenn wir sagen, es müsse das „irgendwo" geschehen, so heißt das: an der für die einzelne Schulgattung und Schule nach ihrem Inhalt und ihrer Anlage geeignetsten Stelle. Die Gefahr, in zu tief gehende philosophische Erörterungen oder in ästhetisierende Phrasen sich zu verirren, wird gerade bei der Poetik von dem Lehrer, der Lust und Liebe zum Sprachunterricht hat und das Material dabei nicht bloß aus dürftigen Leitfäden schöpft, unschwer bestanden werden.

Selbstverständlich kann in Bezug auf Stoff und Methode nicht jede Schulgattung gleichmäßig behandelt werden. Die Volks- oder Elementarschule wird natürlich in ihren engen und nur vorsichtig zu erweiternden Grenzen nur wenig dafür thun können. Immerhin aber wird auch sie, wenn sie irgend zu entwickelter Gestaltung, namentlich in Bezug auf Klassenstufen, gelangt ist, in ihrem deutschen Unterrichte einzelnes aus der Poetik nicht ausschließen können. Wie sparsam und einfach sie auch dabei zu verfahren habe, einige Kenntnis von dem Wesen der wichtigsten Dichtungsarten und Dichtungsformen, den inneren und äußeren Unterschied zwischen Prosa und Poesie, die Einsicht in die charakteristischen Eigentümlichkeiten der Hauptdichtungsarten, das Wichtigste aus der Verslehre, kann auch die Volksschule dem Schüler gewähren; die Oberklasse wird dazu der geeignete Ort, die Lektüre das Bindemittel sein, vielleicht auf diesem Wege diejenige Einführung in die vaterländische poetische Litteratur am leichtesten gewonnen werden, welche für die Volksschule so vielfach laut begehrt wird, und deren Erzielung durch die Volksschule so überaus schwierig ist. Wenn diese Forderung in manchen Elementarschulen (insbesondere in überfüllten Landschulen, bei wenigen Lehrern, in wenigklassigen und auch sonst vernachlässigten städtischen Volksschulen und bei dem überall verbesserungsbedürftigen Stande der Seminarbildung) wohl als eine schwer realisierbare gelten mag, so kann sie mit aller Zuversicht an diejenigen städtischen Schulen gestellt werden, welche zwar noch unter die Kategorie der Volksschulen zu fallen pflegen, in ihren mittleren und namentlich in den oberen Stufen aber eigentlich über der Elementarschule stehen: wir wollen sie hier Bürgerschulen nennen. Die Bürgerschule kann jener Unterrichtselemente in ihrem deutschen Unterrichte geradezu nicht entbehren; sie sind für dieselbe von allgemeinerer und höherer Wichtigkeit, als Pflanzstätte höheren geistigen Lebens und idealen Sinnes; um so mehr, als die Richtung auf das Praktische und Nützliche sonst weit überwiegt. Das Gymnasium ferner ist diejenige Schulgattung, die sich jenem Bedürfnisse gegenüber in der entschieden glücklichsten Lage befindet, weil in ihm das sprachliche, ethische, ideale Moment das durchaus principale ist. Hier ergiebt

Digitized by Google

sich — und allerdings wesentlich im Wege des vernünftig-gelegentlichen Unterrichtes — aus dem gesamten Sprachunterricht soviel Stoff, welcher der Poetik angehört, daß in der Sekunda, also ehe an eine Behandlung der Hauptperioden und Hauptgruppen der Nationallitteratur gegangen wird, eine Übersicht der Poetik im deutschen Unterricht um so leichter ihren Platz findet, als einzelne schwierigere Kapitel, wie namentlich von den inneren Eigentümlichkeiten der epischen, lyrischen und dramatischen Dichtung, vom Tragischen und Komischen, von der Technik des Epos und Dramas sich in der Prima sehr leicht bei der Lektüre, ganz besonders der Tragiker, des Horaz und des Homer ergänzen lassen. Etwas schwieriger steht es bei den Realschulen und höheren Bürgerschulen (wobei wir die Gestalt derselben zugrunde legen, welche diese Schulen in Mittel- und Norddeutschland gewonnen haben), selbst da, wo der lateinische Unterricht obligatorisch eingeführt ist. Die lateinische Sprache tritt gerade da aus der bevorzugten Stellung zurück, welche sie in den Unterklassen einnimmt, wo jene vorbereitende Wirksamkeit für das, was wir Unterricht in der Poetik nennen, beginnt; der Unterricht in der französischen Sprache hat bisher den gewünschten Ersatz nicht geleistet. Dennoch wird das Ziel für die in Bezug auf die Dauer der Schulzeit den Gymnasien parallel laufenden Realschulen im ganzen dasselbe sein wie das der Gymnasien, um so mehr, als bei ihnen der deutsche (und modern sprachliche) Unterricht dafür wirksam sein müssen. Es versteht sich von selbst, daß Realschulen und höhere Bürgerschulen von geringerer Ausdehnung der Schulzeit in dem, was sie für die Poetik zu thun unternehmen, sich nach dieser kürzeren Dauer des Schulkursus beschränkend einzurichten haben. Was endlich die Mädchenschulen betrifft, so gilt an den niederen (Volks-) und mittleren Schulen wesentlich das von den Volks- und Bürgerschulen oben Gesagte, nur mit dem Unterschied, daß die gestellte Aufgabe bei dem weniger vielartigen Unterrichtsplan der Mädchenschulen und bei der verhältnismäßig rascheren geistigen Entwickelung der Mädchen mit größerer Sicherheit gelöst werden wird. Die sogenannten höheren Töchterschulen schließlich zu erwähnen, so scheint diese Schulgattung besonders mit Anlaß zu der Opposition gegen eine zu weit gehende und methodisch irrige Behandlung der Poetik gegeben zu haben. In diesen Schulen, in denen allerdings pädagogische und unpädagogische Experimentierlust bisher nur zu weiten Spielraum gehabt hat, ist freilich vielfach über das rechte Maß, und vorzugsweise bei dem deutschen Unterrichte, hinausgegangen worden. Nur dürfte diese Erkenntnis nicht zu dem Verkennen der Bedeutung des maßvollen und anregenden Einführens in die Poetik gerade für die höhere weibliche Bildung verleiten. Auf der oberen Stufe solcher Schulen wird eine zwar nicht zu breit angelegte, aber doch die Hauptpunkte zu klarem Verständnis bringende Übersicht der Poetik nicht wohl entbehrt werden können, die materiell nicht weit von dem absteht, was oben von den Gymnasien und Realschulen verlangt worden ist. Was insbesondere die Metrik betrifft, so wird selbst der praktischen Übung, welche in betreff der lateinischen Sprache von den heutigen Gymnasien schwerlich zu ihrem Vorteil vernachlässigt zu werden anfängt, Eingang zu wünschen sein*).

Paldamus †.

Polemik in der Schule. Zwischen polemisieren und kritisieren findet der Unterschied statt, daß hier der urteilende Verstand allein thätig, dort die urteilende Thätigkeit mit Gemütsaffektion verbunden ist. Kritik kann man ganz objektiv und in aller Freundschaft mit dem beurteilten Gegenstand üben, wer aber polemisiert, begeht, wie das Wort andeutet, einen kriegerischen Akt; es mischt sich ein persönliches Pathos in seine Kritik, er urteilt mit Abneigung und aggressiv. Man kann sagen, Polemik sei Kritik mit Leidenschaft, dies Wort im allgemeinen Sinn genommen, da es zwar nicht eine Krankheit des Gemüts bezeichnet, wohl aber jenen aus inneren Neigungen und Abneigungen entspringenden Reizzustand, welcher die auf den geistigen Gebieten geführten Kämpfe verschärft, aber auch belebt, nach Salomos Spruch: Ein Messer wetzt das andere und ein Mann den andern (Spr. 27, 17).

*) Vgl. d. Art. Mädchenschule IV, 933 f. und anderseits d. Art. Poesie. D. Red.

Digitized by Google

Zur Übung des kritischen Vermögens nun müssen die Schüler allerdings angehalten werden, nachdem sie in das entsprechende Alter eingerückt sind; denn vor der Zeit sie hierzu in Anspruch nehmen, hieße Wasser über Wachstuch gießen. Wo Virgil den Homer nachahmt, wo in einer ciceronianischen Rede Trugschlüsse vorkommen, dient es zur Bildung hier des logischen, dort des ästhetischen Urteils, die Schüler darauf hinzuführen, und in noch reifern Jahren hat sich der jugendliche Scharfsinn auch an der diplomatischen Kritik der Thatsachen und der Lesarten zu versuchen.

Anders verhält es sich mit der Polemik, d. h. mit derjenigen Kritik, welche aus Urteil und Affekt zusammengesetzt ist. Läßt man diese vor jungen Leuten spielen, ehe deren Urteilskraft zur Reife gedieh, so bildet man nicht das Urteil, sondern man nährt den Affekt; unfähig, der Verstandesoperation zu folgen, lassen sie desto mehr von der Gemütsbewegung auf sich übergehen und werden gegenüber von den polemisch behandelten Menschen und Dingen in einen mit Abneigung verbundenen Reizzustand versetzt, der sich als Zorn oder als Verachtung kundgiebt; namentlich aber bildet sich infolge des häufigen Polemisierens mit Ironie jene der Jugend so übel stehende Suffisance aus, welche dann auch auf solches herabsieht, an dem sie Ursache hätte hinaufzusehen.

Das Polemisieren in der Schule, und manchmal selbst das auf der hohen Schule, muß daher unter die pädagogischen Unarten gerechnet werden, durch welche sich Lehrer an Menschen und Dingen, am meisten aber an den Schülern selbst versündigen, indem sie diese der ihrem Alter und ihrer Befähigung entsprechenden Stellung zu den beurteilten Gegenständen entrücken, und Knaben zu Schiedsrichtern in den geistigen Kämpfen der Männer machen; das weckt und nährt dann jenes schnellfertige Aburteilen der Jugend, das sich sehr oft gegen die zuerst kehrt, welche es gelehrt haben, und hernach sich selber dadurch zu strafen pflegt, daß einer noch im späten Alter über das knabenhafte Räsonnieren nicht hinauskommt. Anleitung zur Naseweisheit und zum Verachten dessen, was er nicht versteht, verschafft jedem mehr als genug die von Oberflächlichkeit und Sykophantentum beherrschte Tageslitteratur; um so gewissenhafter muß die Schule vor jeder Beeinträchtigung der Autorität, dieser starken Hilfe zum gesunden Wachstum der Jugend, sich hüten.

Die häufigsten Verirrungen in dieser Hinsicht pflegen beim Gebrauch von Lehrbüchern stattzufinden. Dem Schüler ist ein Lehrbuch, was dem jungen Bäumlein seine Stütze; wer an dieser viel rüttelt und schnipfelt, schadet dem Baume selbst. Sogar wirkliche Fehler sollten mit Schonung gebessert werden; wie soll aber der Schüler mit Vertrauen und Mut aus einem Buche lernen, dessen Autor von seinem Lehrer respektierlich behandelt wird? und welchen Respekt erwirbt sich dieser selbst, wenn aus seinen Urteilen nicht sowohl die höhere Einsicht als vielmehr die hohe Meinung von sich, der Kitzel der Eitelkeit redet? Hat wirklich die Wissenschaft unterdes ein Lehrbuch da und dort überholt, dann geschieht es zu ihren Ehren allein, daß Lücken ausgefüllt, Unrichtigkeiten berichtigt werden, und pädagogischer ist es dann, die Verdienste Dritter, als die eigenen hervorzuheben. — Anhangsweise darf hier wohl auch auf die stillschweigende Polemik hingewiesen werden, welche in dem häufigen Wechseln mit den Lehrbüchern liegt, man möchte sie nach einer Seite hin auch die gewerbliche Polemik nennen, — auf das mit Unrecht als Lehrfreiheit in Schutz genommene willkürliche Verwenden der verschiedenen Lehrbücher an den Anstalten eines Landes, ja selbst in einer und derselben Anstalt. Diese Unart widerspricht — abgesehen von der Besteurung der Schüler — den einfachsten Gesetzen der Psychologie von der Natur des Lernens über die Art, wie das Wissen sich ordnet und das Können wächst. Denn wie sollen Regeln sich festsetzen, wenn sie in jeder Klasse anders lauten? wie die Formenlehre einer fremden Sprache, wo die Hilfe des Lokalgedächtnisses immer wieder verloren geht? Wir wundern uns oft, daß vor alters soll etwas gelernt worden sein, da doch in den Schulen oft ein Raum und Lehrer für das gemischte Heer von ABC-Schützen, Lateinern und Griechen genügen mußte. Da hatte man die bunte Menge der Schüler, aber

Digitized by Google

man hatte nicht den Untereinander der Lehrbücher, sondern das eine und selbe für Generationen; so blieb jedem einzelnen der Kopf beisammen. Denn die unveränderliche Regel gab ihm den Halt; während jetzt durch den häufigen Wechsel in der Formulierung der Regeln, wie auch durch die Polemik, welche in den fein zugespitzten Grammatiken den Freischaren von Ausnahmen gegen die Linie der Regeln erlaubt wird, in den Köpfen ein Wogen von Gedanken entsteht, die sich untereinander anklagen und beunruhigen. Es mag sein, daß bei dieser Unruhe im Lehren das Denken schneller in den Fluß kommt, aber das geschieht dann auf Kosten der Konsolidierung des Denkens und zur Beeinträchtigung der intellektuellen Disciplin.

Nicht selten macht sich in den Lehranstalten auch eine eigene Art von Polemik der Lehrfächer gegeneinander geltend. Alte und neue Sprachen, Philologie und Mathematik, Humaniora und Realien streiten sich um den Vorsitz oder Alleinbesitz, und der Fachlehrer glaubt sein Fach am besten zu heben, indem er das des andern heruntersetzt. Da wird dann die natürliche Bequemlichkeit des Schülers versucht, lieber beides gering zu achten und für keines sich zu bemühen, und im günstigeren Fall wird die Einseitigkeit in der Pflege desjenigen Fachs, das seiner Begabung am nächsten liegt, bestärkt. An Lehrpläne ist darum wesentlich auch die Forderung zu stellen, daß sie kein Hauptfach durch Entziehung der nötigen Zeit, kein Nebenfach durch verletzende Stiefmütterlichkeit zur Notwehr treiben, und auch das System der Hausaufgaben muß so geregelt werden, daß der Privatfleiß nicht unter dem Kriegführen der Lehrfächer untereinander notleidet. Besonders schlimm ist bei solchem Krieg unsere Volksschule daran, wenn Religion und Bibel auf der einen, die vom bürgerlichen Leben geforderten Kenntnisse auf der andern Seite als sich gegenseitig ausschließend dargestellt werden, wenn Mißtrauen und Vorurteile bei den Eltern dadurch Eingang finden; denn damit greift die Polemik der Lehrfächer tief ins Leben und in das Gewissen des Volkes ein, und mit welchen Gedanken müssen die armen Kinder zur Schule gehen, wenn das eine Verachtung dessen, was dem andern heilig ist; das andere Geringschätzung, ja Verdammung des übrigen Lehrstoffs von daheim mitbringt. Wem es wirklich um Bildung des Volkes, soweit nämlich diese überhaupt durch allgemeine Beschulung erreichbar, zu thun ist, der wird sich wohl hüten, irgend eines der unserer Volksschule wesentlichen Elemente des Lernens, sei es durch Verkürzung in den Stand der Notwehr, sei es durch übertriebene Gunst, der Eifersucht der übrigen auszusetzen. Ohnedem verträgt es die einfache und zarte Natur dieser Schule am allerwenigsten, zum Tummelplatz für die pädagogischen und die in diese eingehüllten religiösen und politischen Parteien gebraucht zu werden; auch ist es derselben gar sehr zu gönnen, daß eine baldige Genesung von der an Verrücktheit grenzenden weit verbreiteten Sucht, jedwede Dorfschule nachgerade zu einer universitas scientiarum et artium zu erheben, eintrete, daß jedenfalls die leitenden Behörden von ihr sich weder anstecken noch imponieren lassen (vgl. den Art. Bildung); denn wo man die Natur überfordert, da leistet sie nicht einmal mehr das an sich Erreichbare, und nicht Bildung, sondern Verwirrung ist das Ende alles übertriebenen Wesens im Unterricht.

Eine besondere Species von Polemik in der Schule ist diejenige, welche man etwa die Polemik der Gesinnungen nennen könnte, und zu welcher das Lesen der Klassiker, der Vortrag der Geschichte, der Religionsunterricht Anlaß und Reizung bieten. Auch hier muß als Schildwache der Grundsatz stehen, daß der Männerkampf nicht für Knaben ist; namentlich aber in Zeiten lebhafterer Parteiung darf der Lehrer nie vergessen, daß er Schüler vor sich hat, deren Väter auf entgegengesetzten Seiten stehen können, deren kindliche Gefühle er verletzt, wenn er selbst als Parteimann die Geschichte färbt, die Zustände verzeichnet, entgegengesetzte Anschauungen moralisch verurteilt oder lächerlich macht. Maxima debetur pueris reverentia. Befindet sich in der Klasse eine noch so kleine Minderheit von Angehörigen einer andern Konfession, so ist besondere Vorsicht nötig, daß nicht das eigene Glauben und Bekennen sich auf Kosten des

Digitized by Google

andern wehethuend rühme. — Großsprecherisches Politisieren im Geschichtsunterricht widerstrebt an sich der Würde des Lehrers, und wenn ein solcher etwa meint, indem er die Republik des klassischen Altertums lobpreisend schildert, der modernen Monarchie einen Stoß zu versetzen, so möchte leicht der eine und andere aufgeweckte Schüler sich erinnern, daß dort Sklaven oder Freigelassene den Platz in der Schule einnahmen, welcher jetzt von dem durch Sitte und Organismus des öffentlichen Lebens hochgeachteten Lehrerstand besetzt ist. Wollte anderseits ein Lehrer vor seinen Schülern unter mißbräuchlicher Berufung auf die Schrift zu Gunsten eines moralisch verwerflichen Regiments Ritterdienste thun, so müßte er auf die Erfahrung gefaßt sein, daß er an Achtung seiner Person verliert, ohne für die der Obrigkeit etwas zu gewinnen. Bei politischen Exkursen hat sich, wessen Fach das Lernen und Lesen aus Büchern und über Bücher ist, zu vergegenwärtigen, daß die Gedanken leichter sich zusammenfügen als die Dinge im Raum, und wieviel leichter das Papier als die Wirklichkeit den Ideen gehorcht; mehr als naiv aber handle ich, wenn ich vor der Jugend die Unfähigkeit der Gewalthaber anklage, während ich selber nicht imstande bin, diese Jugend nach Gebühr zu leiten. Schulregiment ist das politische hic salta der Lehrer; und was das Kritisieren ins Allgemeine betrifft, so predigt uns ein alter Spruch: „Warum murren denn die Leute im Leben also? ein jeder murre wider seine eigene Sünde.“ — Die Schule hat den Sinn der Ehrfurcht vor dem Heiligen, der Demut vor Gott, der Liebe zur Wahrheit und zum Recht, den Abscheu vor dem, was unecht und gemein ist, zu pflegen, die sittliche Kraft durch Lernfleiß und Ordnung zu stärken; dann schickt sie den Aufgaben des Manneslebens Jünglinge entgegen, welche da, wo es gilt, auch zu kämpfen vermögen; aber durch verfrühte Polemik ihre Affekte in Bewegung setzen, heißt den Stahl schleifen, ehe er gehärtet ist. Viel Schärfe und doch so wenig Schneide in der Welt, ist eine Wahrnehmung, die auch dem Pädagogen zu denken giebt.

Erwähnen wir noch kurz der Polemik der Stände in der Schule. Diese liegt für die Schüler in solchen Klassen nahe, welche aus den verschiedensten Schichten der Gesellschaft sich füllen. Die Schule ist eine Lernfamilie, die ihr Anvertrauten sind Brüder in gemeinsamem Streben. Eifersucht zwischen hoch und nieder soll ihr ferne bleiben, der Lehrer sie bekämpfen. Wenn er sie statt dessen nährt, auf der Väter Stand oder Vermögen stichelt, dem einen die von Haus aus mangelnde Sitte, dem andern angeerbte Hoffart vorwirft; wenn er hier über Junkertum spöttelt und dort mit Pöbel und dgl. um sich wirft, so begeht er ein großes Unrecht an der Jugend, verletzt im Kinde die Familie und versündigt sich gegen den echt republikanischen Geist der Schule, als welcher kein anderes oben und unten anerkennt, als das durch Fleiß und Haltung sich von selbst ergiebt. Wer aus geringem Stande aufgewachsen ist, wird später Mühe haben, dem Lehrer zu vergessen, daß er's ihn einst hat fühlen lassen, und anderseits wird durch Verletzung des natürlichen Familiengefühls ein krankhafter Standesdünkel eher gesteigert als geheilt.

Endlich die Polemik der Persönlichkeiten innerhalb der Lehrerwelt angesichts der Schüler, das kritisierende Sticheln auf Kollegen, das Herabsehen der mit dem neuesten Wissen eintretenden Anfänger in der Kunst des Schulhaltens auf die alten Lehrer, an denen die Zeit wie das Gute so auch das Einseitige gereift und befestiget hat — dieses Eifern in der Eigenliebe um die Jugend, das an die Stelle des pflichtmäßigen Eifers für die Jugend sich schiebt — die unterste Art von Polemik, bei der die Kritik endlich ganz im Affekte untergeht, wird man mit dem vollsten Recht zu den pädagogischen Unarten zählen, die fliehen muß, wer andere bilden soll und selbst auf Bildung Anspruch macht. A. Hauber.

Politik in der Schule. Aus der Schule wachsen die künftigen Staatsgenossen heraus; der männliche Teil derselben hat einst Leistungen für den Staat zu übernehmen, unter Umständen an der Staatsleitung sich zu beteiligen, und im Bereiche einer Verfassung mit allgemeinem Wahlrecht ist jeder männliche Staatsgenosse als

Digitized by Google

ein politischer Mensch anzusehen. Dies kann die Schule nicht unbeachtet lassen; sie hat auch an die Zukunft des Staates zu denken, indem sie die Jugend unterrichtet und erzieht.

Was ist aber das erste, worauf es hierbei ankommt? Es ist die Liebe zum Vaterland, was die Schule zu pflegen hat. Dieser Liebe empfänglich sind die Kinder schon im frühen Alter, und sie muß auch für das spätere Leben die unverrückbare Grundlage für alles politische Denken und Wirken abgeben. Was an dem Lande, dem wir angehören, zu lieben und zu loben ist, erkennen lernen, giebt Nahrung für das Gemütsleben. Ein Glück für die jetzige Generation, daß sie ein durch begeisternde Thaten geeinigtes und in Ehren stehendes Vaterland kennt, daß dessen neueste Geschichte manchen Jammer der Zersplitterung und der Schwäche überwunden hat.

Die Liebe zum Vaterland muß aber mit der Wahrheit bestehen; es ist eine Versündigung an der Jugend und am Volk, eitle Eigenliebe zu pflanzen durch übertriebenes Lob des Eigenen, unbilliges Herabsetzen des Fremden und durch Geschichtsverfälschung. Es giebt kein erstes Volk in der Welt, und der Nation, welche sich zum ersten hinaufträumt, steht ein beschämendes Erwachen bevor. — Ferner: Staatseinrichtungen, so gut sie sein mögen, haben nicht den Wert von Glaubensartikeln. Es half Napoleon I. nicht, daß er den Kaiser und dessen Verehrung dem französischen Volk im Katechismus anbefahl, so wenig es den Zar gegen den Nihilismus schützt, daß in der russischen Liturgie die Gebete für ihn in ermüdender Wiederholung vorgeschrieben sind. Auch die Bourbonen bewahrte es nicht vor abermaliger Vertreibung, daß in den Schulbüchern der Restauration die napoleonische Episode mit Stillschweigen übergangen war. — Wahrheit ist man der Jugend schuldig in allen Dingen.

In der gewöhnlichen Volksschule ist es das mit dem Namen „Heimatkunde" bezeichnete Unterrichtsfach, welches Kenntnis und Liebe des Vaterlandes pflegen hilft, und es geht nicht über das Ziel hinaus, wenn bei Gelegenheit einige Bekanntschaft mit den politischen Einrichtungen des Staates den künftigen Bürgern verschafft wird. Nur möchte man den nicht selten gehörten Wunsch, schon in der Volksschule die Lehre von der Verfassung als besonderes Fach getrieben zu sehen, wie noch manche andere zu Überbürdung führende Wünsche, einer Überschätzung des mit der kindlichen Fassungskraft verbundenen kindlichen Interesses zuschreiben; wiewohl sich der Gedanke daran noch eher hören läßt, als das auch schon ausgesprochene Verlangen, man solle die Schüler mit den verschiedenen Verfassungssystemen: absolute, konstitutionelle Monarchie, Republik, Oligarchie, Demokratie zu eigner Beurteilung in Auswahl nacheinander bekannt machen. Aber daß in einem verfassungsmäßig regierten Staate die Gesetze nicht bloß von den Regierenden ausgehen, und daß daher das seine Vertreter wählende Volk mit verantwortlich ist, darf auch die Dorfjugend wissen.

Dem reiferen Alter und zumal derjenigen Jugend, welche sich für den öffentlichen Dienst heranbildet, können und sollen politische Anschauungen und Gesichtspunkte nicht vorenthalten werden. Schon das Studium der Klassiker führt darauf, desgleichen die Beschäftigung mit der modernen Litteratur, fremden und einheimischen, und vor allem der Unterricht in der Geschichte. Was hierbei seitens der Lehrenden zu vermeiden sei, ist im vorausgehenden Artikel (Polemik in der Volksschule) angedeutet. Es ist eine Versuchung für den Lehrer, an dem Ort, wo ihm niemand widersprechen darf, seine eigenen politischen Meinungen in aufdringlicher Weise geltend zu machen, wobei namentlich in Zeiten der Aufregung und eines gesteigerten Parteiwesens in den Schulen zugleich die Väter verletzt werden können. Überhaupt stimmt es übel mit dem Beruf des Lehrers, sich politisch vorzudrängen, wodurch ihm Zeit und Lust für das Studium verkümmert und die ruhige Einwirkung auf die Jugend gehindert wird, ganz abgesehen davon, daß es doch etwas ganz Anderes ist, in gelehrter Weise mit den Ideen umzugehen, als diese in das praktische Leben mit seinen oft so spröden Realitäten umzusetzen. Denn unter allen Einsichten sind die politischen am schwersten zu erwerben, daher zuweilen sogar

Digitized by Google

Männer von anerkannter wissenschaftlicher Geltung sich gerade in der Politik starke Blöße und dazu der Jugend kein gutes Beispiel geben.

Schlimm, wo die lernende Jugend selbst schon in politisches Parteiwesen hineingezogen wird und bereits auf Gymnasien schroffe Scheidung der Meinungen und Gesinnungen eintritt. Aus solch prämaturem Wesen kommt nichts Gutes, und zuletzt eher Blasiertheit als patriotische Tüchtigkeit. Fleißig lernen ist die erste Aufgabe des Jünglings, seine Kraft auf die Erwerbung von Kenntnissen und Wissen verwenden, in und mit dem Lernen den Willen stärken und so moralisch konzentriert dem spätern Beruf entgegenreifen, damit macht er sich fähig, einst dem Vaterland etwas zu werden. Nur aus solchen, die sich selbst hüten in frommer Zucht, gehen die rechten φύλακες des Gemeinwesens hervor.

Übrigens möchte sich noch die Frage aufwerfen, ob nicht die Schule an sich als eine Art von politischem Körper zu betrachten sei, und daher in ihr selbst schon gleichsam verfassungsmäßige Einrichtungen zu treffen wären. Einen Regenten hat sie am Lehrer, außer wo durch ein Überwiegen des Fachlehrersystems die πολυκοιρανία stattfindet; sie hat ihre Ordnungen. Man hat nun auch schon versucht, die jungen Leute selbst zu einer Art von Mitregierung oder Vertretung heranzuziehen; so lebten z. B. in den Jesuitenschulen die römischen Magistratsnamen wieder auf, auch in sonstigen Lehranstalten teilte man die Schüler ähnlich wie beim Turnen in Riegen ein mit Vorturnern, und die Prämienzuscheidung geschah mittelst Abstimmungen im Kreis der Schüler selbst. Allein jene Einrichtungen sind im Grund doch nur Spielerei; sie verdecken das wahre Wesen des Schulregiments, welches ein monarchisches ebenso gut ist, als in einer, noch der Bildung ermangelnden Volksmasse nur der Wille des einen, der regiert, den Ausschlag geben kann. Dagegen liegt viel daran, wie der Schulmonarch sein Scepter handhabt. Ein festes Regiment, eine unparteiische Handhabung der Schulordnungen, wodurch mit dem Gehorsam zugleich Vertrauen und Respekt erzielt wird, Pünktlichkeit in allen Dingen, vorbildlich geübt und durchgeführt, Schutz der Schwachen gegen die Starken, Pflege guter Sitten und guter Kameradschaft unter den Schülern und über allem Gewissenhaftigkeit des Lehrers, Gewissenspflege bei den Schülern in Gottesfurcht — so wird die Schule zugleich eine Vorschule auch für das politische Leben, denn durch Gehorsam geht der Weg zum freien Bürgertum. **A. Hauber.**

Polizei, s. Zucht.

Port Royal. Die kleinen Schulen. Der Einfluß des Jansenismus auf die Schule in Frankreich. Um die Mitte des siebzehnten Jahrhunderts, als die Jesuiten in Frankreich auf dem Gipfel ihres Ansehens standen, erweckte ihnen der Geist Augustins die mächtigsten und edelsten Gegner, welchen sie in ihrer eigenen Kirche jemals entgegengestanden haben. Cornelius Jansen, Bischof von Ypern, geb. 1585, † 1640, hat ein Buch über Augustinus (Augustinus sive doctrina Augustini de humanae naturae sanitate, aegritudine et medicina adversus Pelagianos et Massilienses. Lov. 1640.) hinterlassen, welches zu dem Kampfe den Anstoß und der Partei den Namen der Jansenisten gab. Die Männer aber, welche wirklich die französische Kirche jener Zeit zu einer weder vorher noch nachher wieder gekommenen Blüte erhoben, waren Jansens Freund Johann du Berger d'Hauranne, Abt von St. Cyran, daher gewöhnlich St. Cyran, St. Cyr genannt, Blaise Pascal, Isaak de Saci, der Parlaments-Advokat Anton Arnauld und dessen Söhne, vor allen glänzend der jüngere Anton Arnauld, der Doktor der Sorbonne. Ihnen schlossen sich mit all der Begeisterung, deren ein weibliches Herz fähig ist, die Schwestern Angelika und Agnes Arnauld an. Erstere war die Äbtissin des Nonnenklosters Port Royal, unweit Versailles. Nachdem zu Paris ein zweites Port Royal gegründet und die Nonnen dorthin übergesiedelt waren, ward das Mutterhaus, nun Port Royal des Champs genannt, zur Niederlassung jenes Einsiedlervereins, den die obengenannten Männer und ihre Freunde bildeten. Von da aus trat nun der Jansenismus als gewaltiger

Digitized by Google

Bußprediger wider die von den Jesuiten verwüstete Kirche auf; dort ging er ihr als Büßer im rauhen Gewande zuerst selbst voran. Sie aber hat ihn nicht hören mögen, ihn ausgestoßen und da er von seiner Liebe und Treue zu ihr nur mit seinem Tode lassen wollte, so hat sie ihn mit fluchendem Hasse zum Tode geführt. Die Geschichte von dem Leben, Lehren und Schaffen der Männer und Frauen von Port Royal ist das glänzendste, die von ihrer Verfolgung und Unterdrückung das trübste Blatt der französischen Kirchengeschichte, das Ganze ein Gegenstand, der wohl seines ersten Historiographen Jean Racine würdig war. Bei diesem lesen wir: „Ein Umstand, der dies Haus noch empfehlenswerter machte und ihm vielleicht noch mehr Eifersucht zugezogen hat, ist die ausgezeichnete Erziehung, die man dort der Jugend gab. Es bestand niemals ein Asyl, wo Unschuld und Reinheit vor den Anstedungen der Welt und der Irrlehre besser geschützt, wo die Wahrheiten des Christentums treuer gelehrt worden wären." Und weiter unten: „Die Jesuiten fürchteten eine Zeitlang, daß Port Royal ihnen die Jugendbildung entwinden und dadurch ihren Einfluß an seiner Quelle vernichten würden" (Oeuvres compl. de Jean Racine. Paris 1807. VI. pp. 291 u. 306). Und in der That ist die Bedeutung jener Geistesrichtung für die Geschichte der Erziehung und des Unterrichts nicht geringer als für die der kirchl. Lehre und Ordnung; ja, weil es auf jenem Gebiete nicht möglich war, die Nation um die Früchte, welche ihr der Fleiß so edler und reichbegabter Männer eingetragen hatte, völlig zu betrügen, so könnten wir den Einfluß, welchen die Jansenisten auf die Schule übten, als den bedeutenderen ansehen.

Fontaine hat zur Charakteristik der Erziehung in Port Royal den 3. Vers des 127. Psalmes so umschrieben:

On voyait de jeunes enfants assis à la table du Seigneur
Dans un aussi bel ordre que de jeunes plants d'olivier.

Die erste Idee, dies Werk in die Hand zu nehmen, ist von St. Cyran selbst ausgegangen, der sich nach eigener Versicherung beständig mit dem Plane trug, „ein Haus zu bauen, welches gewissermaßen eine Pflanzstätte für die Kirche geworden wäre, um dort die Unschuld der Kinder zu bewahren"; nur so könnten gute Geistliche erzogen werden. Den Anfang wollte er mit etwa sechs Kindern machen, „die ich mir in der ganzen Stadt, je nachdem es Gott gefiele, sie mir entgegenzuführen, aussuchen würde". (Brief an Herrn v. Rebours.) Ihn hinderte die Verhaftung an der Ausführung dieses Planes; seinen Freunden war die Gelegenheit leicht geboten und fast von selbst erweiterte sich der anfangs sehr kleine Kreis von Söhnen aus ihrer eigenen Familie, da die hohe Achtung vor dem Charakter der Männer von Port Royal auch fremde Eltern bewog, sie bei der Unterweisung ihrer Knaben zu Rate zu ziehen. So entstanden die kleinen Schulen (petites écoles). Die Wahl des Namens deutete bescheiden an, daß man den höheren Lehranstalten, die von der Universität abhingen, den colléges, keine Konkurrenz machen, sondern für sie arbeiten wollte. Diese begannen mit der sechsten Klasse und verlangten von den eintretenden Kindern eine gewisse Vorbereitung, welche entweder im elterlichen Hause oder in besonderen „kleinen Schulen" geschah. Obgleich nun die Jansenisten ihre Schüler in Port Royal für die Universität zu bilden wünschten und dies günstige Resultat auch erreicht haben, so wollten sie es doch nicht von vornherein ankündigen.

Der erste Unterricht begann 1643; aber erst im Winter von 1646/47 wurde die Anstalt in Paris eröffnet. Die Knaben hatten dort vier Lehrer: Lancelot, Nicole, Guyot und Coustel; jedem derselben wurden sechs Schüler übergeben, so daß vier Klassen entstanden. Der Dirigent war Walon von Beaupuis. Bis 1650 standen die Schulen in hoher Blüte. Doch begannen bald Verfolgungen und nötigten Lehrer und Schüler, ihre Zuflucht außerhalb Paris, zuletzt in Port Royal des Champs zu nehmen. Beaupuis blieb mit wenigen Knaben noch bis 1653 in Paris; dann ward jene Niederlassung ganz aufgegeben. Auch die politischen Händel wirkten störend ein. Nachdem der Frieden zurückgekehrt war, blühten die Schulen auf dem Lande wieder

Digitized by Google

auf in drei Hauptgruppen: die eine in Granges, die andere auf dem Schloß von Trous bei Chevreuse, dem Herrn v. Bagnols gehörig; die dritte bei Herrn v. Bernières zu Chesnai bei Versailles. Diese beiden Edelleute erkauften nämlich die Wohlthat, daß ihre Söhne von solchen Männern unterrichtet würden, dadurch, daß sie ihnen gestatteten, andere Schüler mitzubringen. Walon de Beaupuis hatte seine Anstalt in Chesnai auf 18—20 Knaben gebracht, unter denen sich der nachmalige Kirchenhistoriker Nain de Tillemont befand; Lancelot und Nicole hatten unter ihren Zöglingen zu Granges den jungen Racine, den späteren Dichter. Indessen haben Lehrer und Schüler den Platz häufig gewechselt. Die Schüler zahlten, sofern sie dazu vermögend genug waren, eine Pension von 400 Francs, während der durch den Krieg veranlaßten Teuerung sogar 500 Francs. Es waren Knaben aus guter Familie, einige von hoher Geburt; doch das nicht alle; vielmehr gehörten die meisten dem Kreise an, den man heute bourgeoisie nennt, aber alle mußten von geachteter Familie, von gutem Stamm (souche) sein. Sie wurden sehr jung und jedenfalls nur vor vollendetem zehnten Jahre aufgenommen. Interessant ist es ferner, daß der Versuch gemacht wurde, die häusliche und die öffentliche Erziehung dadurch zu vereinigen, daß man immer fünf oder sechs Knaben, wie in einer Familie, mit einem zuverlässigen Manne zusammen wohnen und lernen ließ. Den Gedanken einer solchen Erziehung hat zuerst Erasmus von Rotterdam ausgesprochen (plerisque placet media quaedam ratio, ut apud unum praeceptorem quinque sexve pueri instituantur: ita nec sodalitas deerit aetati, cui convenit alacritas; neque non sufficiet singulis cura praeceptoris et facile vitabitur corruptio, quam affert multitudo; in tract. de matr. christ.). Die konsequenteste Durchführung desselben finden wir abermals in Deutschland, bei Wichern im Rauhen Hause; doch begegnen wir ähnlichen Versuchen auch in Frankreich, so noch vor Wichern bei den Abbés Lammenais und Gerbet, und zum System ausgebildet, mit einem Aufwand von Beredsamkeit empfohlen sehen wir die Sache in dem Traktate eines der Lehrer von Port Royal, Coustel, in der Schrift: Les règles de l'éducation des enfants 2 voll. Par. 1687. Dieser Autor faßt eine dreifache Ausbildung der Jugend ins Auge: die klösterliche, die häusliche, die der gelehrten Schule. Die erstere garantiert Frömmigkeit oder Tugend, die andere Gesittung, die dritte Gelehrsamkeit. Er mag keinen der drei Faktoren vermissen und vindiziert den Anstalten seiner Freunde das Verdienst, sie alle drei zu vereinigen: 1) die Nachbarschaft eines Klosters, dessen Geist fortwährend in die Schule ausströmt, die etwas von seinem Ernst empfindet; 2) ein unverwischtes, sogar geläutertes Bild des elterlichen Hauses; die Sitten noch fester und nicht minder fein, beständige Aufsicht, sanfte und ernste Lehrer, mild doch nicht zärtlich, streng doch keine Zuchtmeister; eine Wärme frommer Häuslichkeit, welche den Zögling in der Anstalt seine Heimat finden läßt; 3) endlich eine wissenschaftliche Bildung so gut und schneller gewonnen als im Kollege; eine Geistespflege, die sich dem einzelnen Gemüte anschmiegt, rationelle Methode im Unterricht anstatt der Routine, des Schlendrians.

Das mag das Ideal sein, welches sich die Lehrer vorzeichneten; nach den Versicherungen der Zeitgenossen und ganz besonders der Schüler ist die Wirklichkeit nicht hinter diesem Bilde Coustels zurückgeblieben. Wir fragen, auf welchem Wege die Männer ihrem Ziele zustrebten, von welchen Voraussetzungen sie ausgingen, und siehe da, wir stoßen auf ein bis zu den letzten Konsequenzen ausgebildetes System der Pädagogik; der evangelischen Pädagogik mögen wir sagen, da die Lehre von der Gnade der Angelpunkt ist, um den sich alles bewegt. Der Glaube an die Versöhnung in Christo wird hier zur Sonne, die bis zu den fernsten Punkten hin leuchtet.

Hat man von dem Falle des Menschen eine solche Vorstellung, wie St. Cyran sie sich aus Augustinus gebildet hatte, so hat man auch den rechten Begriff von dem Kinde. Das Kind ohne Taufe ist das klassische Bild, das unmittelbare Erzeugnis des gefallenen Menschen, ohne Freiheit, ohne Rede (infans); das ganze Wesen den Sinnen, dem

Digitized by Google

ersten Verlangen, der Begierde unterworfen; beständiger, unwiderstehlicher Trieb zur Nachahmung, gründliche Unwissenheit, fortwährender Ungehorsam. Es ist nun die Aufgabe, das wieder gut zu machen und soweit es möglich ist, den Menschen, wie er vor dem Falle war, herzustellen. Die Taufe giebt die Gnade zurück; aber wenn ihre Wirkung nicht verloren sein soll, so muß man das Kind, sobald es dazu fähig ist, zum Bewußtsein der empfangenen Güter erheben (il faut le traduire en raison). Die Wiedergeburt muß lebendig werden. Die Taufe hat die Natur nicht vernichtet, hat sie in Bezug auf ihre spätere Entwicklung kaum modifiziert; sondern nur vorläufig wieder gewonnen und vor Gott bedeckt, bis der vernünftige Christ Zeit hat zu wachsen und den Anfang, den der kindliche, der „blinde" Christ gemacht hat, fortzusetzen. Es handelt sich also darum, ohne eine Unterbrechung der Unschuld, welche die Taufe gegeben hat, zuzulassen, in dem Kinde, wenn die Vernunft beginnt, da es nun zugleich verantwortlich und schwach ist, — ein ängstigendes Geheimnis — diesen reinen Zustand, der ein Kampf wider die Natur, ja schon eine Tugend ist, fortzusetzen. Es handelt sich darum, dem getauften Christen eine stufenmäßig wachsende Erkenntnis, ein immer festeres Bewußtsein von der Gnade zu geben, es deren Besitz und Richtung zu lehren, kurz unter Gottes Beistand in ihm das ganze sittliche Leben (se ist wohl tout l'être raisonnable zu verstehen) bis zu seiner vollen selbständigen Kraft zu erbauen. Dies ist die Erziehung. Die Theorie verbreitete sich dann des Weiteren über die Verderbtheit der Kinder, über deren Gefahren und die dringende Pflicht zu retten. „Sobald die Schafe von ihren Hirten verlassen werden, werden sie die Beute der Wölfe; aber die Kinder werden selbst Wölfe; die einen die der anderen, wenn sie ohne Lehrer und Führer bleiben," sagt Walon de Beaupuis. Eine besondere Aufmerksamkeit richtet sich dann auf die große Verschiedenheit der Kinder in Bezug auf ihre geistigen und sittlichen Anlagen. „Die Kindheit ist das Buch von der Gnade, an der schwierigsten Stelle des Artikels von der Vorherbestimmung geöffnet." (Saci.)

Als hätten sie die gehässigen Warnungen vor der Unsittlichkeit der Prädestinationslehre praktisch widerlegen wollen, wandten sie ihre Sorge und Liebe mit gleicher Kraft an alle, die ihnen anvertraut waren. Ihre pädagogische Therapeutik bestand in der That darin, daß sie nicht müde wurden, Liebe zu üben. Bei St. Cyran faßt sie sich in die drei Worte: „wenig reden, viel ertragen, noch mehr beten." Montaigne und Saci ermahnen: „Geduld und Schweigen! Sie alle kommen darin überein, Juvenals Wort: maxima debetur puero reverentia dahin zu ergänzen, man müsse in dem Kinde die Unschuld und den heil. Geist ehren, der in ihm seine Stätte habe. Diese Achtung zeigte sich nicht nur im Verkehr der Lehrer mit den Kindern, sondern auch in Gesetzen, die für ihren gegenseitigen Umgang geschrieben wurden, und wenn es uns heute ein Lächeln abzwingt, daß die monsieur angeredeten Knaben sich auch nicht untereinander duzen durften, so hatte dies damals im Gegensatz zu dem Hochmut jesuitischer Lehrer und der Roheit des Jahrhunderts seine volle Berechtigung.

Um ihre Verpflichtungen erfüllen zu können, wachten sie beständig über ihr kleine Herde, ohne sie jemals aus dem Auge zu verlieren und indem sie dieselbe als ein köstliches Pfand ansahen, über das Gott eine schreckliche Rechenschaft von ihnen verlangen würde. Sie wollten mit Jakob sagen können: noctu diuque aestu urebar et gelu fugiebatque somnus ex oculis meis. Sie trugen sie in ihren Herzen, sie stellten sie Gott unaufhörlich dar, um seine Segnungen, seine Gnadenerweisungen auf sie herabzulenken. Sie versuchten jede sich darbietende Gelegenheit zu benützen, um ihnen immer einige heilsame Lehren zu erteilen. Sie stimmten sich zu ihrer Schwachheit herab. Sie ertrugen sie mit ihren vielen Schwächen in aller Geduld; sie wurden nicht müde, ihnen zu dienen: tamquam si nutrix foveat filios suos. Da man sie, soweit sie dazu fähig waren, beständig beschäftigte, so nahm man ihnen die Muße, sich allein mit unnützen Dingen abzugeben, man stärkte sie gegen schlechte Grundsätze, die ihnen schaden könnten. Man ließ sie sehen, daß in der Welt alles voll Fallstricke und

Digitized by Google

Gefahren sei, daß man ihrer brauchen müsse, als brauche man sie nicht, und daß man um sie zu besiegen, sein Herz weder an ihre Größe, noch ihre Schätze, noch ihre Reize hängen dürfe. Am öftesten knüpfte man fruchtbare Betrachtungen, auf welche die Kinder von selbst nicht kämen, an einzelne Stellen bei Cicero und Horaz. Da es ferner unmöglich ist, daß Kinder, den sinnlichen Eindrücken unterworfen, das nicht nachahmen, was sie an anderen sehen, so war man bemüht, sie noch mehr durch Werke als durch Worte zu unterrichten. Deswegen trug man besonders Sorge, nur verständiges und ordentliches Gesinde zu halten, damit sie, immer nur gutes sehend, in der glücklichen Lage wären, nur gutem nacheifern zu können. Weil diese Lehrer nur das Heil ihrer Kinder, die Bewahrung ihrer Unschuld im Auge hatten, behandelten sie dieselben immer mit viel Liebe und Sanftmut und hatten das Geheimnis gefunden, sich gleichzeitig lieben und fürchten zu lassen, so daß es für sie die allerstrengste Strafe war, die sich denken ließ, wenn man ihnen damit drohte, sie nach Hause zu schicken, daß sie ihre Studien irgend anderswo fortsetzten. (Worte von Beaupuis und Sainte Marthe.)

Um solche Behandlung der Zöglinge recht zu würdigen, muß man die Zeit in Rechnung bringen und die Methode anderer Lehrer vergleichen. Es geschah unter der Leitung Bossuets, daß Herr von Montausier seinen Zögling, den Dauphin, fleißig peitschte und buchstäblich mißhandelte. (1671. Vgl. die Memoiren des Kammerdieners Dubois.)

Waren die Männer von Port Royal gute Erzieher, so waren sie noch bessere Lehrer. Ihre Schulbücher haben einen besonderen Ruf. Als eine allgemeine Einleitung zu ihnen wird gemeinhin das Réglement des études dans les lettres humaines aus Arnaulds eigener Feder angesehen. Indessen steht diese Schrift in keiner direkten Beziehung zu den „kleinen Schulen"; sie handelt vielmehr von den höheren akademischen Studien und ist wahrscheinlich von irgend einem Universitätslehrer projektiert. Dagegen ist die Grammaire générale desselben Verfassers aus dem unmittelbaren Verkehre mit Lehrern und Schülern entstanden. Es war namentlich Lancelot, der sich öfters Rat suchend an Arnauld wandte, und von ihm Aufschlüsse über die innersten Gründe der Kunst der Worte empfing, über den Sinn, über die geheimen Gesetze des Gebrauchs und Herkommens. Lancelot erbat sich vom Meister die Erlaubnis, die Reflexionen, die ihn überraschten, aufzeichnen zu dürfen, und so entstand jenes kleine Buch, das, zu seiner Zeit vortrefflich, noch heute von niemand ohne Nutzen gelesen wird und der Sprachforschung Bahnen öffnete, auf denen die besten Grammatiker aller Zungen, zum Teil erst in neuester Zeit, vorwärts gegangen sind. Nicht nur Rollin erkennt gerade in der Grammatik „den erhabenen Geist dieses großen Mannes", sondern selbst Voltaire schließt aus ihm, daß niemand mit mehr spekulativem Sinn esprit plus philosophique geboren worden sei als Arnauld. Das sind französische Übertreibungen, die aber das deutsche Auge gegen den wahren Wert der Dinge nicht blenden dürfen. Das Bedeutende an dem Buche liegt in dem Versuche, die Philosophie des Cartesius auf die Analyse der Sprache im allgemeinen anzuwenden, eine Konsequenz, welche der Meister selbst noch nicht gezogen hatte; ein Weg, den bei den Franzosen Duclos, Marsais, Condillac und Tracy verfolgt haben. Bedenklich ist diese Arbeit, weil sie in gewissem Sinne ein Luftbau war, etwa wie eine allgemeine Naturgeschichte vor Jussieu. Selbst Franzosen erkennen es an, daß sich eine Philosophie der Sprache erst auf dem Grunde erbauen konnte, den W. v. Humboldt und Jakob Grimm gelegt haben.

Bedeutender noch als die Grammaire générale ist dasjenige Buch, an dem der Zahn der Zeit am wenigsten genagt und in dem der Cartesianismus am direktesten in die Schule getragen wurde, die Logique von Arnauld, zugleich ein Versuch, „die Logik dem Geiste der Kinder so leicht und anmutig zu machen, wie ein Märchen des Boccaccio". Die Einteilung des Werkchens ist sehr einfach: erst zwei einleitende Diskurse, und dann vier Hauptabschnitte: 1) Begreifen. Dieser Teil handelt von den Ideen,

Digitized by Google

ihrer Natur, ihrem Ursprung, ihren Gegenständen. 2) Urteilen. Hier ist der Punkt, wo sich die allgemeine Grammatik auf ihrem heimischen Boden wiederfindet. 3) Schließen (raisonner). Das besondere Gewicht, welches bis dahin auf den Syllogismus gelegt ward, findet keine Anerkennung; „denn die meisten Irrtümer der Menschen kommen vielmehr davon, daß sie ihre Schlüsse auf falsche Principien bauen, als daß sie aus richtigen Principien falsch schließen." Diesen drei ziemlich in allen gleichartigen Lehrbüchern wiederkehrenden Abschnitten folgt als 4) Ordnen, d. i. „diejenige Geistesthätigkeit, vermöge deren er eine Summe von Schlüssen, Urteilen, Begriffen beherrscht und sie, sei es um zu erfinden oder um zu beweisen, auf ein bestimmtes Ziel richtet." Aus diesen vier Geistesarbeiten konstruiert sich nun die Logik oder die Kunst zu denken. Man darf von diesem Buche weder eine überraschende Feinheit und Schärfe, noch Neuheit der Gedanken erwarten; auch was die Franzosen esprit nennen, herrscht in Port Royal nicht, aber praktischer Sinn, sittliche Reinheit und Kraft, eine durch und durch gesunde Religiosität. Eine Gelegenheit, diese darzuthun, bietet der Reichtum an Beispielen, welche die einzelnen Grundsätze erläutern. Diesen verdanken wir es denn auch, daß wir in der Logik viel mehr finden, als der Titel erwarten läßt. Gleich im ersten Abschnitt bringt Kapitel 10 einige Beispiele „verworrener und dunkler Begriffe", die uns glauben machen, der Verfasser der Provinzialbriefe (Pascal) habe dem Schriftsteller über die Schulter gesehen. So treffen wir am Schlusse des dritten Abschnittes einen Aufsatz „über die falschen Schlüsse, die man im bürgerlichen Leben und im gewöhnlichen Gespräch zieht". Im vierten Abschnitt endlich wird die Vernunft ausdrücklich in den Weg eingewiesen, den sie in Bezug auf Dinge einzuschlagen habe, die von unserem Glauben abhängen. Das letzte Kapitel (10) bespricht „die zukünftigen Dinge"; da nimmt nun der Verfasser noch einen Aufschwung zu den ewigen Dingen und von dieser Höhe aus zurückschauend sagt er: „Das genügt für alle vernünftigen Menschen, um sie den Schluß ziehen zu lassen, mit dem wir diese Logik schließen wollen, daß es die größte Thorheit ist, seine Zeit und sein Leben an etwas Anderes zu wenden als an das, was uns ein ewiges Leben erwerben kann, da alle Güter, wie alle Übel dieses Lebens doch im Vergleich zu denen der anderen Welt nichts sind und da die Gefahr, deren Übeln zu verfallen, eben so groß ist, wie die Schwierigkeit, deren Güter zu erwerben. Diejenigen, welche diesen Schluß ziehen und ihm in ihrem Lebenswandel folgen, sind verständig und vernünftig, so wenig sie selbst in ihren Schlüssen über wissenschaftliche Gegenstände das Richtige treffen mögen, und die ihn nicht ziehen, seien sie sonst noch so weise, werden in der Schrift als Thoren und Narren behandelt und mißbrauchen die Logik, die Vernunft, das Leben."

Erscheint Arnauld in diesen beiden Werken immer noch als Lehrer der Lehrer, so wird er es in seinen Éléments de Géometrie für die Kinder selbst. Von diesem Buche erzählt man, daß Pascal, nachdem er es im Manuskript gelesen, seinen eigenen Entwurf ins Feuer geworfen habe.

Unter Arnaulds Führung haben denn auch die andern Meister von Port Royal die Feder fleißig geführt, um der Jugend zu dienen. Sainte Beuve giebt (Bd. III S. 416, 417) die vollständigen Titel von 19 vorzüglich beachtenswerten Schriften an. Die meisten haben den öfter genannten Lancelot zum Verfasser. Alle sind, in der Schulstube entstanden, in der Praxis geprüft worden, ehe sie zum Gemeingut der gebildeten Welt bestimmt wurden. Einige erschienen nach der ersten Verfolgung von 1656, andere sogar erst nach der Auflösung der „kleinen Schulen". Die Methode hatte sich in denselben vollkommen von dem Schlendrian, überhaupt von dem Herkommen emancipiert. Dieses brachte damals die ersten drei oder vier Schuljahre damit hin, die französischen Kinder an lateinischen Worten ihre Muttersprache lesen zu lehren. Port Royal stellte den Grundsatz auf: „Man muß die Schüler unterstützen, wie man nur kann, so daß man ihnen das Studium womöglich angenehmer macht als

Digitized by Google

Spiel und Zerstreuung" (Billets, que Cicéron a écrit*) 1668, préface). Demnach lernten die jungen Franzosen an französischen Wörtern französisch lesen, und zwar an solchen, deren Sinn sie verstanden. Und sie lernten es nach der Lautiermethode. Nur Vokale und Diphthongen hatten sie allein auszusprechen, die Konsonanten nur in den Silben und Wortverbindungen, in denen sie durch die Gemeinschaft mit einem Selbstlauter einen Klang erhalten, ein- oder mitstimmen; „denn sie heißen Mitlauter (consonnes), weil sie allein nicht lauten", hebt ein Exkurs in der erwähnten Vorrede an, der die Thorheit verspottet, welche die Kinder bé o en-ne buchstabieren und sie dann die 4 Töne, von denen ihre Ohren voll sind, in den einen bon zusammenfassen heißt, vgl. Heinrich Fechner, Die Methoden des ersten Leseunterrichtes. Berlin 1882. S. 138 ff.

Das Gelesene wurde zum Verständnis gebracht. Zum Lesen wählte man gern Übersetzungen aus den alten Sprachen in ein gutes und reines Französisch. Die Fabeln des Phädrus, Terenz und Plautus, die kleinen Briefe Ciceros erschienen dem kindlichen Verständnis angemessen und zugleich dazu angethan, die Bekanntschaft mit den Stoffen vorzubereiten, welche in dem Latein den Lerngegenstand ausmachen würden. Das „gute und reine Französisch" war freilich ganz dem Geschmack der Zeit und dem Bemühen angepaßt, die Knaben „zu polieren". So z. B. Postquam litteras tuas legi, Postumia tua me convenit et Servius noster. His placuit ut tu in Cumanum venires quod etiam ut ad te scriberem egerunt. (Cicero Sulpicio) ist in Guyots Sammlung übersetzt: (Monsieur j'ai reçu votre lettre le vingt-neuvième d'Avril lorsque j'étais au Cumin) après l'avoir lue, Madame votre femme m'ayant fait l'honneur de me venir voir avec Monsieur votre fils ils ont jugé à propos que vous prissiez la peine de venir ici et m'ont obligé de vous en écrire. Aus verwandten Grundsätzen ging denn auch die Verstümmelung hervor, welche sich die Lehrer von Port Royal gegen die Klassiker erlaubten, die durch ihre Hände gingen. Sie folgten darin einem Anfange, welchen die Griechen selbst gemacht hatten (Quintilian I, 8); sie hatten auch in Frankreich Vorgänger, diese aber waren vergessen, und sie waren die konsequentesten und strengsten Richter in diesen Dingen.

Bei dem Unterricht in den fremden Sprachen, zumal im Latein, wurde die Methode derjenigen nachgebildet, die man bei lebenden Sprachen anwenden würde, wo man am liebsten den Gebrauch, den Verkehr mit denen, die sie gut sprechen, zum Lehrmeister macht. Da solche nicht da sind, wendet man sich hier an diejenigen, welche sie einst gut gesprochen haben, und das frische freie Wort des Lehrers wie des Schülers giebt ihnen das Leben zurück. Also an Stelle der landläufigen thèmes, dieses Schreckmittels der französischen Jugend, führt Port Royal die Übersetzung ein und zwar diejenige, welche Schüler und Lehrer in Wechselwirkung bringt, und die allein in den richtigen Sinn, in die Bewegungen des Herzens bei dem Autor einzudringen vermag, die mündliche; „denn ist es nicht eine verkehrte, ganz naturwidrige Ordnung der Dinge, daß man damit anfängt, eine Sprache schreiben zu lassen, die man noch nicht reden, ja noch nicht verstehen kann?"

Die Zeitgenossen haben Port Royal angeklagt, daß es das Griechische vernachlässige, und keine seiner Schriften ist so heftigen Angriffen ausgesetzt gewesen, als der Jardin des Racines grecques mises en vers françoises avec un traité des prépositions et autres particules indéclinables 1657, auteur Lancelot et de Saci collaborateur versificateur. Es ist richtig, daß dies kleine Wurzelwörterbuch, wie sich nicht anders erwarten läßt, von bedenklichen Schnitzern nicht frei geblieben ist, aber die Versregel, wie das etymologische Vokabular sind heute in unsern Gymnasien eingebürgert und dafür, daß der ganze Vorwurf ungerecht ist, haben „die kleinen Schulen" ein glänzendes Zeugnis. Der Mann, welchem bis zu dieser Stunde die Mehrzahl

*) Orthographie des Originales.

Digitized by Google

seiner Landsleute ihre Vertrautheit mit dem griechischen Altertume verdankt, Jean Racine, ist aus ihnen hervorgegangen. Ich glaube nicht, französisch zu schreiben, wenn ich von einem Zusammenhange zwischen Racines Wirksamkeit und seiner Ausbildung rede. Gerade im griechischen Unterricht hat sich Lancelot wieder Bahn brechend gezeigt; seine nouvelle méthode pour apprendre facilement la langue grecque ist in ihrem praktischen Teil ebenso bedeutend, wie in ihrem methodologischen. Es war Sitte, das Griechische in lateinischer Sprache zu lehren und dadurch jeden frischen Einfluß des hellenischen Genius auf den französischen unmöglich zu machen; während doch nach Lancelots Ansicht die lateinische Sprache der französischen in mancher Beziehung ferner stand als die griechische. Ist dies ein Irrtum, so ist doch das keiner, daß man, um eine Sprache wirklich zu lernen, sie nur durch das Organ der Muttersprache in sich aufnehmen könne, da sie ja in jedem Kanal, durch den sie geleitet wird, von ihrer Eigentümlichkeit verliert.

Es hing dies Verfahren mit dem Fundamentalbestreben der jansenistischen Lehrer zusammen, die französische Zunge in ihrer Heimat in ihr Recht zu setzen, zu einer Zeit, wo die edelsten Männer daran arbeiteten, eine Schriftsprache zu schaffen, die alle Kraft und Anmut, die Gott dem Ausdruck ihres Volkes verliehen, zur Geltung kommen lasse, auch die Schule zur Teilnehmerin an solchen Bestrebungen zu machen. Es war damals und dort dasselbe Feuer erglüht, welches 100 Jahre früher und 150 Jahre später in Deutschland flammte; darum ward aller Unterricht französisch erteilt und der Ausbildung des Stiles eine große Sorgfalt zugewendet. Jede Lehrstunde war französische Sprech- und Schreibstunde; jede Lektüre wurde auf der Stelle vom Schüler frei reproduziert und dabei galt die Maxime, die Kinder lange in demselben Stile zu unterweisen. Endlich auch in der Schule: mehr Beispiel als Lehre. Wenig Regeln, viel Übung.

So war, so lehrte, so erzog der Jansenismus. „Niemals sind Neuerer bescheidener gewesen; niemals besser mit den Arbeiten ihrer Vorgänger vertraut," sagte Sainte Beuve. Der Zorn der Jesuiten fand gerade darin neue Nahrung und da sie den jungen König umgarnt hatten, so sind die kleinen Schulen ihren Verfolgungen erlegen und haben das Jahr 1660 nicht überlebt.

Port Royal aber wirkte in den glänzenden Leistungen seiner Schüler fort, lebte in den gewaltigen Arbeiten Rollins (1661—1741) wieder auf, und wie stark auch seine Feinde, die Pedanterie und der Mechanismus, in der französischen Schule heute noch sein mögen, vergeblich haben jene Männer nicht gekämpft und gelitten, und diese schönste Blüte des französischen Geistes ist nicht ohne Frucht geblieben.

Die Litteratur über Port Royal ist sehr reich. Von den Zeitgenossen wurden außer Gerberon (Histoire du Jansénisme), 1700, Racine und Montaigne seine Historiker; außerdem erschienen viele einschlagende Memoiren, Biographieen u. s. w. Die deutsche Monographie von Reuchlin: Geschichte von Port Royal, 2 Bde., Hamburg 1839 bis 1844, ist anerkannt tüchtig. Unserem Zwecke dient am besten: Sainte Beuve, Port Royal, 5 starke Bände, 1840—1859, von denen der dritte im vierten Buche S. 381—598 eine Monographie über die Schulen von Port Royal giebt, welche auch dadurch treffliche Dienste leistet, daß sie uns mit der ganzen einschlagenden Litteratur bekannt macht. Das Werk ist 1867 in dritter Ausgabe in sieben Bänden erschienen. Außerdem sind noch zu vergleichen: Fuzet, Les Jansénistes du XVIIe siècle, Paris 1876. Hoefer, Dr., Nouvelle biographie générale, Paris 1861. Bouillet, Dictionnaire universel d'histoire et de géographie, Paris 1867. Bréal, De la Berge, G. Monod. G. Paris, Révue critique d'histoire et de littérature, Paris 1877. Lichtenberger, Encyclopédie des sciences religieuses. tome X, Paris 1881. **K. Schneider.**

Portugal. Quellen: Alexandre Herculano de Carvalho, Geschichte von Portugal; Manoel Pinheiro Chagas, Geschichte von Portugal; Balthasar Telles, Chronik der Jesuiten in Portugal; José Silvestre Ribeiro, Geschichte der wissenschaftlichen Anstalten in Portugal (ein sehr bedeutendes, umfangreiches Werk);

Digitized by Google

João Ferreira Campos, Bemerkungen über den öffentlichen Unterricht in Portugal; die offizielle Sammlung der Gesetze über den Unterricht, welche bis 1880 gegeben worden sind; Gerardo Perry, Statistik von Portugal; Statistische Tabellen, welche auf Anordnung des Generaldirektors des Unterrichtswesens, des Herrn Antonio Maria de Amorim für diesen Artikel angefertigt sind und eigene handschriftliche Notizen.

Unter den ersten portugiesischen Königen konnten die Künste des Friedens nicht blühen, weil die junge Monarchie fortwährend für ihre Existenz zu kämpfen hatte, welche von äußeren und inneren Feinden bedroht ward; doch finden wir, daß schon gegen Ende des elften Jahrhunderts der Bischof Dom Paterno in dem erst 1064 den Mauren abgenommenen Coimbra eine Schule oder Seminar für Geistliche stiftete. Es ist bezeichnend, daß der Stifter dieser ersten Schule in Portugal ein Franzose war; denn bis heute ist die französische Pädagogik von großem, wenn gleich nicht eben heilbringendem Einfluß auf die portugiesische gewesen. Die neue Schule blieb unverändert bis zu ihrer Auflösung im Jahre 1130. Dann gründeten drei ihrer Lehrer Sta. Cruz, eine Klosterschule, welche Jahrhunderte lang für die Wissenschaft in Portugal von hoher Bedeutung gewesen ist. Dom Sancho I. anerkannte die Wichtigkeit der Schöpfung und errichtete im Jahre 1192 Stipendien für solche Zöglinge der Anstalt, welche in Paris ihre Studien vervollständigen wollten. In Sta. Cruz lehrte man Theologie, Grammatik, Logik und Medizin. Es waren also zu jener Zeit die Priester die alleinigen wissenschaftlich gebildeten Ärzte. Dom Alfonso III., welcher als Prinz lange in Frankreich gelebt und sich dort auch verheiratet hatte, liebte die Wissenschaften und gab seinen Söhnen in dem französischen Prälaten Aymeric d'Ebrard einen vorzüglichen Lehrer. Der Kronprinz Dom Diniz (Dionysius) machte dieser Erziehung Ehre, er ward einer der tüchtigsten Regenten des Mittelalters und trug sehr viel zum Wohlstande seiner kleinen Monarchie bei. Wegen seiner eifrigen Fürsorge für Waldkultur und Landbau gab man ihm den Ehrennamen „der Landbauer" (Lavrador). Er war auch ein geschmackvoller Dichter und liebte Kunst und Wissenschaften. Bei ihm fanden daher die Priore von Sta. Cruz und dem im Jahre 1269 gegründeten Cistercienserkloster Alcobaça, welche die Gründung einer Universität befürworteten, ein geneigtes Ohr und im Jahre 1290 ward die Universität in Lissabon eröffnet. Dieser wichtige Schritt muß von bedeutenden Folgen begleitet gewesen sein, denn während des 14. Jahrhunderts arbeitete man in Portugal sehr fleißig auf dem Felde der Wissenschaft.

Im Jahre 1385 bestieg der Bastard Johann als erster seines Namens den Thron und gründete die Dynastie von Aviz. Unter seinen Söhnen war der edle Prinz Heinrich, der große Seefahrer, dem es beschieden war, die Epoche kurzen, aber blendenden Ruhmes für Portugal zu beginnen. Im Jahre 1416 ließ sich dieser wahrhaft große Mann zu Sagres nieder, um von dort aus seine nautischen Unternehmungen zu leiten, welche zu einem der wichtigsten Schritte in der Weiterentwicklung der Menschheit führen sollten. Die Entdeckung von Amerika war ja nur eine natürliche Folge jener Unternehmungen, und Kolumbus selbst hat seine fachmännische Bildung in Portugal erhalten.

Prinz Heinrich, welcher zu den gebildetsten Männern seiner Zeit gehört haben soll, sah sehr wohl ein, daß er nur Männer von fachmännischer Bildung an die Spitze seiner Unternehmungen stellen durfte. Er gründete daher zu Sagres eine Akademie der Nautik, die erste in Europa. Dort muß sich also das Studium der Mathematik entwickelt haben, das nachher immer mit Vorliebe von den Portugiesen betrieben worden ist. Der erste bedeutende Mann in dieser Wissenschaft war Pedro Nunez, welchem von den Portugiesen die Erfindung des Nonius zugeschrieben wird. Er bekleidete unter der Regierung Dom Manoels des Glücklichen das Amt eines Kosmographen des Königreiches.

Unter den sehr tüchtigen Regenten Dom João I., Duarte, Alfons V. und João II. entwickelte sich in der rasch aufblühenden Nation auch ein reges Leben in der Wissenschaft, so daß Robertson mit Recht sagt: die Portugiesen scheinen zu jener Zeit mit den Nationen diesseits der Alpen in wissenschaftlichen Arbeiten gleichen Schritt gehalten zu haben (History of America, Book I). Auf diese Blüte sollte sich jedoch bald ein

Digitized by Google

giftiger Mehltau legen. Auf Dom Manoel, welcher seinen Söhnen eine gute Erziehung gegeben hatte, folgte der unbedeutendste von allen, Dom Joaõ III. Es gebrach diesem Fürsten nicht an gutem Willen; es fehlte ihm aber an Scharfblick, und so beging er den verhängnisvollen Fehler, die Jesuiten und die Inquisition in sein Land einzuführen. Seinen guten Willen zeigte er durch dreißig Stipendien, welche er in der bekannten Schule Ste. Barbe in Paris für junge Portugiesen errichtete. Auch ließ er sich durch Diogo de Gouveia, einen geborenen Portugiesen und Principal von Ste. Barbe, Professoren senden. Es waren Schotten, Italiener, Spanier und im Auslande gebildete Portugiesen. Die Universität wurde (1537) zum drittenmale nach Coimbra verlegt, wo sie seitdem geblieben ist. (Zuerst 1307 bis 1338, dann 1354 bis 1377.) Der König schenkte ihr einen Palast und stattete sie reich aus.

Im Jahre 1540 hielten die Jesuiten ihren Einzug. Es waren ihrer nur vier und unter ihnen der berühmte Francisko Xavier, welcher nachher als Missionar nach Indien ging und dort starb. Später ist er bekanntlich heilig gesprochen worden. Aus der Bescheidenheit, mit welcher die Jesuiten ihre Arbeit in Portugal begannen, traten sie bald heraus und schon im Jahre 1555 hatten sie das Collegio des Artes in Coimbra inne, welches sie bald zu hoher Blüte brachten und von dem aus sie auch die Herrschaft über die Universität errangen. Es ging das natürlich nicht ohne schwere Kämpfe ab, denn es wird immer Mühe kosten, die Freiheit des Denkens zu ersticken; die Herren wußten aber mit der ihnen eigenen Zähigkeit alle Hindernisse zu besiegen.

Dom Joaõ III. starb 1557 und hinterließ den Thron seinem unglücklichen Enkel Sebastian, der sein junges Leben in Afrika auf dem Schlachtfelde von Alcacerquibir aushauchen sollte. Sein Oheim, der Kardinal Heinrich, welcher sich früher lebhaft um die dreifache Krone beworben hatte, war noch ein Jahr lang König und beschloß dann auf die traurigste Weise die so glänzend begonnene Dynastie von Aviz mit seinem Leben. Seiner Devise „festina lente“ folgte er aufs gewissenhafteste und bewies dadurch, daß er das Gegenteil von dem Gründer der Dynastie war. Schon während der Minderjährigkeit Sebastians ließ er sich in der Einführung der Regentschaft von den Jesuiten bestimmen, und diese konnten es dahin bringen, daß im Jahre 1559 eine eigene Universität für sie in Evora gegründet wurde. Dieselbe hat genau zweihundert Jahre bestanden; denn mit der Vertreibung der Jesuiten durch Pombal verlor auch die Universität ihre Existenz.

Im Jahre 1580 kam Portugal unter das spanische Joch, womit alles Leben im Lande, also auch das wissenschaftliche, aufhörte. Allerdings befreiten sich die Portugiesen schon im Jahre 1640; aber Jesuiten, Inquisition und der spanische Druck hatten so gearbeitet, daß für lange Zeit an kein geistiges Erwachen zu denken war. Dom Joaõ V. gründete im Jahre 1720 in Lissabon eine Akademie der historischen Wissenschaften. Dieselbe konnte aber keine wissenschaftliche Bedeutung erlangen, weil von den Akademikern der Sitte der Zeit gemäß Schmeicheleien verlangt wurden statt Wahrheit, deren Aussprechen nur Gefahr brachte unter einer Regierung, welche sich durch die Häufigkeit der Autodafés auszeichnete.

Der große Pombal entschloß sich, die Jesuiten zu vertreiben und das ganze Unterrichtswesen im Lande umzugestalten. Freilich mußte dies auf despotische Weise geschehen; denn in dem lange geistig geknechteten Volke konnte eine natürliche Entwicklung der Schule noch nicht erwartet werden. Pombal gründete die ersten 455 staatlichen Elementarschulen. Wohl war die Zahl klein, aber das Bedürfnis war auch nicht so groß, weil das Volk allenthalben leicht Unterricht in den Klöstern finden konnte. Auch scheinen die genannten Schulen mehr geschaffen worden zu sein, um den Einfluß der Klöster zu schwächen, als um einem vorhandenen Bedürfnisse abzuhelfen. Ferner errichtete Pombal die erste Handelsschule und eine Reihe von Sekundärschulen, in welchen Latein, Griechisch, Hebräisch, Rhetorik und philosophische Propädeutik gelehrt wurden. Augenscheinlich wollte er dadurch nicht nur etwaigen Klagen von Freunden der vertriebenen Jesuiten über Mangel an Lehranstalten begegnen, sondern auch durch besseren

Digitized by Google

Unterricht der Wiederkehr des früheren Systems vorbeugen. Weitere Schöpfungen waren die Adelsschule, in welcher besonders Kriegswissenschaften gelehrt wurden, und die Marineschule. Bemerkenswert ist, daß den Zöglingen der Adelsschule das Lateinreden untersagt wurde. Pombal ließ für die Universität und die höheren Schulen Lehrer von dem Auslande kommen. Andere, wie den bedeutenden Mathematiker José Monteiro da Rocha und den berühmten Botaniker Brotero, lieferten ihm die Gefängnisse der Inquisition. Um die Unterhaltungskosten für die Lehranstalten zu bestreiten, wurde eine Steuer auf Fleisch, Wein und Essig mit der Bezeichnung „subsidio litterario" gelegt.

Es ist bekannt, daß der große Reformator sein Werk nicht zu Ende führen konnte, weil durch den Tod des Königs Dom José dessen Tochter Donna Maria I. auf den Thron kam, welche vollständig in den Händen der Geistlichen war. Freilich wurde unter ihrer Regierung die Lissaboner Akademie der Wissenschaften gegründet, welche in neuerer Zeit einige bedeutende Werke ans Licht gefördert hat; in der ersten Zeit aber arbeitete sie, als ob Morpheus selbst ihr Vorsitzender wäre, und in ihrem Wörterbuche steht sie noch bei azurrar. Unter der Regierung der Donna Maria I. und der ihres Sohnes Dom Joaõ VI. fanden die französischen Invasionskriege und die ersten liberalen Revolutionen statt. Nach dem Tode dieses Königs wurde der Kampf zwischen den finsteren Mächten des vorigen Jahrhunderts und den Ideen des neunzehnten dadurch noch heftiger, daß er unter der Form des Bruderkriegs zwischen Dom Pedro und Dom Miguel auftrat. Bekanntlich siegte Dom Pedro. Er überließ aber den Thron seiner Tochter Donna Maria II. Die junge Königin verlor nach kurzer Ehe ihren ersten Gemahl August von Leuchtenberg und vermählte sich dann mit dem Herzog Ferdinand von Koburg-Gotha. Dieser hohe Herr hat viel zum Aufblühen der Künste und Wissenschaften in Portugal beigetragen, besonders durch die musterhafte Erziehung, welche er seinen Söhnen gab.

Schon während der Revolutionskämpfe begannen die Liberalen für die Schule zu arbeiten, aber erst im Jahre 1836 erschien das erste organisierende Gesetz. Es war überdies eine tote Geburt, denn ein plötzlicher Ministerwechsel hob es auf, ehe es überhaupt in Kraft getreten war. Im Jahre 1844 erschien dann ein Gesetz, das wirkliche Fortschritte ins Leben rufen sollte. Dasselbe schuf ein Lyceum für jeden Distrikt, also 21 für das Königreich und die Inseln, eine Anzahl von Lateinschulen, Lehrerseminare in Lissaben und Porto und die notwendigen Elementarschulen. Das Lehrerseminar in Porto ist aber erst im Jahre 1882 eröffnet worden und mit der Errichtung der Elementarschulen ist es nur langsam gegangen. Die Rektoren der Lyceen waren zugleich Schulräte. Der Elementarunterricht sollte unentgeltlich und obligatorisch sein. Der Schulzwang kann aber noch heute nicht ganz durchgeführt werden. Die Lehrer sollten entweder Seminaristen sein oder ihre Tüchtigkeit vor Prüfungskommissionen nachgewiesen haben. Diese Kommissionen traten zweimal im Jahre zusammen und bestanden aus Gymnasiallehrern und Privatlehrern. Die Examinanden erhielten eine der Noten „ausgezeichnet, gut, ausreichend, oder untauglich". Die erste Note gab Anspruch auf lebenslängliche Anstellung, während die als „gut" oder „ausreichend" klassifizierten Kandidaten nur für drei Jahre angestellt wurden und innerhalb dieses Zeitraumes die Prüfung wiederholen mußten. Da die Gehälter nicht hoch normiert waren (90 milreis oder 405 Reichsmark) und auch die Gemeinden ihrer Verpflichtung, für Lokal und Mobilien zu sorgen, gewöhnlich sehr saumselig nachkamen, so zeigten auch die Schulamtskandidaten nur wenig Eifer für ihre Ausbildung und waren meistens von unglaublicher Unwissenheit und Beschränktheit. Die wenigen Seminaristen, welche die Lissaboner Normalschule absolvierten, wurden zum Teil von den Privatanstalten in Dienst genommen und bis heute ist an tüchtigen Elementarlehrern großer Mangel. Es ist jedoch zu hoffen, daß die 1878 dekretierte Aufbesserung der Gehälter, welche bis auf ein Fixum von 700 Mark und noch circa 200 Mark Gratifikation steigen können, und die gleichfalls dekretierte Vermehrung der Seminare für Volksschullehrer, deren wenigstens 12 eröffnet werden sollen, diesem Mangel abhelfe.

Digitized by Google

Das Gesetz von 1878 teilt die Primärschulen ein in elementare und komplementare. In den ersten wird gelehrt: Lesen, Schreiben, die vier Spezies in ganzen Zahlen und Brüchen, Anfangsgründe der Grammatik, die metrischen Maße, Anfangsgründe des Zeichnens, Moral und Religion. Für die Mädchenschulen kommt dazu noch Unterricht in Handarbeiten.

In den Schulen der zweiten Stufe lautet das Programm folgendermaßen: Lesen und Recitieren, Kalligraphie, elementare Arithmetik und Geometrie, portugiesische Grammatik, Elemente der Geographie, der Chronologie und der portugiesischen Geschichte, Linearzeichnen, Moral und biblische Geschichte, Agrikultur, Gesundheitslehre, Turnen, Chorgesang und die Rechte und Pflichten des Staatsbürgers.

Dies Programm ist gewiß viel zu weit angelegt, doch mag es als ein Beweis des guten Willens seines Schöpfers, des verstorbenen Ministers Sampaio dienen, der ein echter Volksfreund war und die Wichtigkeit der Volksschule erkannt hatte. Vorläufig werden die Wünsche des vortrefflichen Mannes noch nicht erfüllt werden können, weil es, wie oben erwähnt, noch so sehr an tüchtigen Lehrern fehlt. Mit der Methodik sieht es gar schlimm aus, indem meistens der Lehrer sich darauf beschränkt, den Schüler eine Aufgabe auswendig lernen und hersagen zu lassen, ein Unsinn, welcher sogar noch auf den Hochschulen häufig vorkommt, und der auch wegen des verkehrten Prüfungssystems schwer auszurotten sein wird. Durch eine Verfügnng von 1850 wurden körperliche Züchtigungen gestattet, aber freilich mit der Empfehlung, sie nur im Falle der äußersten Notwendigkeit anzuwenden. Diese Einschränkung wird aber so sehr aus den Augen gelassen, daß noch jetzt bei dem Certieren der Sieger das Recht hat, dem Besiegten einen Schlag mit dem palmatorio, einem runden, durchlöcherten, mit einem Stiele versehenen Holze zu geben. Selbst in sehr angesehenen, großen Privatschulen spielt das palmatorio eine große Rolle.

Der wechselseitige Unterricht wurde frühe (1824) offiziell in Portugal eingeführt, scheint aber nie allgemein angewandt worden zu sein und ist wohl jetzt ganz aus den portugiesischen Schulen verschwunden. Auch die von dem Dichter Castilho erfundene Methode lesen zu lehren, ist nahezu in Vergessenheit geraten. Dagegen ist von dem lyrischen Dichter Joaõ de Deus ein Buch für diesen Unterricht geschrieben worden, das er cartilha maternal (etwa „Fibel der Mutter") genannt und das wenigstens der sonst allgemein angewandten Buchstabiermethode einen starken Stoß versetzt hat. Es hat jedoch den Fehler, durch eigentümliche Druckeinrichtung den Augen sehr zu schaden. Die Anfangsbuchstaben der Silben sind nämlich blaß gedruckt. In Lissabon wird von vielen Elementarlehrern die Schreiblesemethode benutzt. Es mag noch erwähnt werden, daß der Inhalt der Lesebücher bis auf die neuere Zeit meistens viel zu hoch für die betreffenden Schüler war. Es wurde den sechs- und siebenjährigen Kindern eine für den Unterricht in der Rhetorik berechnete Auswahl aus den portugiesischen Klassikern in die Hand gegeben, deren Inhalt die Elementarlehrer selbst nicht verstanden. Auch darin ist während der letzten 20 Jahre eine Besserung eingetreten. Der Religionsunterricht ist mit ernstem Tadel zu erwähnen. Derselbe wird nur in den Elementarschulen getrieben und besteht lediglich in dem Auswendiglernen eines mehr oder weniger kläglichen Katechismus. Für die moralische Erziehung werden die Religionsstunden in keiner Weise benutzt.

Der Gymnasial- oder Sekundärunterricht, wie die offizielle Bezeichnung in Portugal heißt, ist eigentlich erst durch das Gesetz von 1844 organisiert worden. Später haben ihn die Gesetze von 1860, 1873 und 1880 und außer diesen verschiedene Ministerialverfügungen verändert und vervollständigt. Das letzte Gesetz hat jedoch das Land so wenig befriedigt, daß die Regierung sich genötigt gesehen hat, ein neues vorzuschlagen, welches in der Deputiertenkammer mit großer Majorität angenommen worden ist, in der Pairskammer aber auf so starke Opposition stößt, daß aller Wahrscheinlichkeit nach im Jahre 1884 eine neue „reforma" wird ausgearbeitet werden müssen. Das Schlimmste dabei ist, daß die Regierung durch einen Parlamentsbeschluß verhindert ist, nach den früher

Digitized by Google

geltenden Verfügungen Lehrer anzustellen. Infolge dessen sind 104 Stellen provisorisch besetzt. Da die für solche Stellen ernannten Lehrer nur die Hälfte des vollen Einkommens erhalten, so werden dadurch über 120 000 Mark jährlich gespart; Schule und Schüler dürften aber schwer darunter leiden.

Die Organisation des Unterrichts unterschied sich bis 1880 wesentlich von der anderer Länder, indem kein Klassen-, sondern nur Fachunterricht bestand. Die Sache stand so: Jeder Schüler wählte sich einige Fächer aus, welche er in einem Jahre absolvieren wollte. Das führte zum Teil zu unglaublichem Unsinn. So wurden in Privatschulen und früher auch in den Lyceen Planimetrie und Arithmetik in 8 bis 9 Monaten eingetrichtert, und im nächsten Jahre verwandte man dieselbe Zeit auf Algebra (bis zu den kubischen Gleichungen), ebene Trigonometrie und Stereometrie. Daneben trieb derselbe Schüler noch Naturwissenschaften und Geschichte oder ein anderes Fach. Es kam vor, daß ein zwölfjähriger Knabe mittelst einiger Protektion seine Prüfung in der portugiesischen Sprache, Stilistik, Poetik und Litteraturkunde bestand. Freilich bewies das Bestehen einer Prüfung oft sehr wenig. Das Gesetz von 1880 verordnet freilich eine Änderung, gestattet aber nur solchen Schülern aufzurücken, welche die Prüfung in jedem einzelnen Fach bestanden haben. Die Folge davon ist, daß ein guter Kopf, dem es z. B. an Talent zum Zeichnen gebricht, trotz allen Fleißes verurteilt werden kann, sitzen zu bleiben. Aus diesem Grunde hat sich im ganzen Lande eine starke Opposition gegen das Gesetz geltend gemacht und es sind schon entscheidende Schritte der Rückkehr zum Fachunterricht geschehen.

Seit dem Jahre 1844 hat die allgemeine Bildung sehr bedeutende Fortschritte gemacht, wenngleich in dem Studium der alten Sprachen ein starker Rückgang zu bemerken ist. Es sind die portugiesischen Lyceen also eher mit den deutschen Realschulen als mit den deutschen Gymnasien zu vergleichen. Die folgenden Bemerkungen über die einzelnen Unterrichtsfächer dürften nicht ohne Interesse sein:

Griechische Sprache. Dieselbe wird jetzt nur an drei Lyceen gelehrt, und der Unterricht geht nicht über die Elemente hinaus, wie schon daraus ersichtlich, daß nur für zwei Jahre wöchentlich fünf Stunden dafür angesetzt sind.

Lateinische Sprache. In früheren Zeiten scheint für das Latein viel gethan worden zu sein, und es mag unter den Gebildeten viele gegeben haben, die es geläufig sprachen. Später aber begann man neue Fächer einzuführen, und glaubte, um Zeit für diese zu finden, könnte man den Unterricht im Lateinischen beschränken und überhaupt mit mehr Gemütlichkeit betreiben. Man schrieb deshalb Grammatiken und Chrestomathieen, welche zur Genüge zeigten, daß die Verfasser selbst nicht viel wußten, und so die Schüler reizten, es sich auch bequem zu machen. Es zeigt sich wieder Aussicht zur Besserung, seit der verdienstvolle Lehrer des Griechischen am Lissaboner Lyceum Augusto Epiphanio da Silva Dias die große Grammatik Madvigs ins Portugiesische übersetzt und auch einen Auszug daraus veröffentlicht hat. Dieser gründliche Gelehrte arbeitet mit zäher Ausdauer daran, das bisher dominierende französische Element im hiesigen Unterrichtswesen durch das deutsche zu ersetzen. Seit der Veröffentlichung jener Arbeiten sind Ausgaben von Eutrop, Cäsar, Nepos und Vergil erschienen, in denen die Arbeiten deutscher Philologen für die portugiesische Schule nutzbar gemacht sind.

Portugiesische Sprache. Auch für die Landessprache hat der obengenannte Philologe neue Bahnen gebrochen. Vor ihm gab es nur Grammatiken à la Noël & Chapsal, welche sich durch eine Fülle überflüssiger Einteilungen und sinnloser Definitionen bei gründlichem Mangel an nützlichem Material auszeichneten.

Französische Sprache. Diese wird allgemein erlernt, weil sie das Vehikel ist, durch welches Portugal alles Wissenschaftliche und Litterarische des Auslandes erhält, und da in dem kleinen Lande wenig Eigenes produziert werden kann, so kommt fast alles aus und über Frankreich. Die am häufigsten benutzte Grammatik ist nach den größeren Werken von Karl Plötz bearbeitet.

Digitized by Google

Englische Sprache. Diese ist weniger bekannt, als wohl zu erwarten wäre. Kenntnis derselben wird von den Studenten der Medizin verlangt; der Unterricht ist aber wenig praktisch, und da die Aussprache den Portugiesen schwer wird, so giebt es wenige, die Englisch reden.

Deutsche Sprache. Nur in Lissabon, Oporto und Coimbra wird Deutsch gelehrt; in der letztgenannten Stadt hat aber seit mehreren Jahren kein Schüler seinen Kursus im Deutschen beendet. Die angewandten Lehrbücher sind französisch geschrieben.

Mathematik. In diesem Fache wird verhältnismäßig am meisten geleistet. Die Verteilung des Stoffes ist die folgende: In den ersten 4 Jahren des Lyceums müssen die Arithmetik, die Planimetrie und die Anfangsgründe der Algebra absolviert werden; in den beiden anderen Jahren kommen die ganze elementare Algebra, die Trigonometrie, die Stereometrie und die Anfangsgründe der beschreibenden Geometrie dazu. Es giebt brauchbare Bücher in portugiesischer Sprache, und es stehen Bearbeitungen der besten deutschen Lehrbücher in Aussicht.

Naturwissenschaften. Es wird Naturgeschichte, Physik und Chemie gelehrt. In den beiden letztgenannten Fächern dürften die Ansprüche an einen Examinanden bald den an einen deutschen Realschulabiturienten gestellten gleich sein.

Geschichte. Dieselbe ist kein begünstigtes Fach bei den Portugiesen, weil sie keinen praktischen Nutzen dabei sehen. Auch mag die französische Quelle, aus welcher sie bisher geschöpft haben, teilweise schuld daran sein. Es giebt jetzt ein Kompendium der Weltgeschichte von Consiglieri Pedroso, welches nach Duruy und Pütz bearbeitet ist und sich durch ausgesprochenen Haß gegen das Deutsche auszeichnet. Man mag daraus auf den Wert der kulturgeschichtlichen Teile schließen. Übrigens sind auch einige arge Unrichtigkeiten in dem Werke.

Geographie. Auch in Portugal ist das Interesse für diese Wissenschaft erwacht, und man hat mehrere geographische Gesellschaften gegründet, von denen die Lissaboner schon rühmliches geleistet hat. Mit dem Wissen der Lehrer und dem Unterricht steht es aber noch nicht gut. Man ist eben noch vor Karl Ritter.

Philosophische Propädeutik. Der französische Einfluß ist natürlich unverkennbar; doch giebt es einige feine Köpfe unter den Lehrern, von welchen der am Lyceum von Oporto angestellte Antonio Ribeiro da Kosta e Almeida in erster Reihe zu nennen sein möchte. Sein Lehrbuch wird viel benutzt. Man lehrt Psychologie, Logik, Ontologie, Ethik, natürliches Recht und Theodicee. In den Programmen kommen Dinge vor wie: Kritik des Aristoteles, Kant und Krause — subjektiver Idealismus Kants, objektiver Hegels, gemäßigter Platos. Und das ist berechnet für Knaben von 15 bis 16 Jahren; Übrigens gehört jetzt auch Geschichte der Philosophie zu diesem Fache.

Zeichnen. In den Lyceen ist beinahe überall die Methode Grandauers eingeführt. Die Lehrbücher sind von José Miguel d'Abren. Talent ist fast allgemein und die Leistungen sind sehr anerkennenswert.

Alle Fächer sind obligatorisch, außer Griechisch, Englisch (mit oben angegebener Ausnahme) und Deutsch.

Die Lehrpläne sind für einen sechsjährigen Kursus berechnet, doch absolvieren wenige das Gymnasium in so kurzer Zeit, welche durch die übermäßigen Ferien noch mehr reduziert wird. Das Schuljahr beginnt Mitte Oktober und endet vor Johannistag. Die Monate Juli und August sind für die Prüfungen bestimmt.

Zur Aufnahme ins Lyceum wird das Alter von 10 Jahren und das Prüfungszeugnis des Elementarunterrichts verlangt.

Deutschen Schulmännern muß in dem portugiesischen Unterrichtswesen der vollkommene Mangel an Anstalten auffallen, welche den deutschen höheren Bürgerschulen entsprächen. Diesem Mangel könnte durch die sehr zahlreichen Privatschulen abgeholfen werden. Dies geschieht aber nicht, denn die Privatschulen sind meistens ganz oder doch fast ganz Kopieen der öffentlichen Anstalten, und so werden sie auch durch das unglückliche System der Prüfungen an einer gedeihlichen Entwicklung verhindert.

Digitized by Google

Zur Gründung von Privatschulen sind nach dem Gesetze von 1844 alle berechtigt, welche ihre Befähigung in religiöser, moralischer und finanzieller Hinsicht nachweisen können. Die einschränkenden Bestimmungen sind im Jahre 1870 aufgehoben worden, sollen aber jetzt aufs neue in Kraft treten. Man will nämlich damit ein Mittel gewinnen, den fremden Geistlichen, welche seit einigen Jahren Portugal überschwemmen, hindernd in den Weg zu treten. Bei der bekannten Elastizität jener Herren dürfte es der Regierung aber nicht leicht werden, sie in ihrem Wirken zu hemmen.

Fast alle Privatschulen haben Internate, für welche in Brasilien geborene Kinder ein starkes Kontingent liefern. Die Portugiesen zeichnen sich durch Vaterlandsliebe aus und wünschen, daß ihre Kinder durch ihre Erziehung in Portugal auch dieses Land lieben lernen. Dazu kommt die Notwendigkeit, die Kinder während der Entwicklungszeit dem schädlichen Einflusse des tropischen Klimas zu entziehen. Die Schüler der Privatanstalten sind berechtigt, sich zu den Prüfungen der Lycealschüler zu melden, müssen aber für jede Prüfung eine Steuer entrichten, welche das Schulgeld für ein Jahr im Lyceum bedeutend übersteigt. Auch sind die Prüfungen für sie strenger. Die Einrichtung derselben ist folgende: Vom 18. bis zum 25. Mai müssen sich die Schüler der Privatanstalten melden, welche sich irgend welcher Prüfung unterwerfen wollen. Ihr Gesuch muß begleitet sein vom Geburtsschein und von der Quittung für geleistete Zahlung der Prüfungssteuer. Die Unterschrift des Privatschülers muß notariell beglaubigt sein, um so einige Sicherheit für die Identität des Examinanden zu geben. Früher geschah es nämlich nicht selten, daß ein Untüchtiger sich durch einen Substituten in der Prüfung vertreten ließ. Zwei Monate später, also am 15. Juli beginnen die Examina. Für jedes Fach wird wenigstens eine aus 3 Lehrern bestehende Kommission für jedes Lyceum ernannt. Da die Zahl der Lyceumslehrer dazu nicht ausreicht, so müssen Professoren an den Hochschulen aushelfen. Diese Herren bekommen für ihre Arbeit eine anständige Gratifikation. Von den drei Examinatoren übernimmt einer den Vorsitz, doch kann er auch Fragen an die Examinanden richten. Die Fragen sind beschränkt durch das Lyceumsprogramm. Dadurch werden die Prüfungen materiell und mechanisch, und es kommt häufig vor, daß ein tüchtiger, frischer Geist den Examinatoren mißfällt und eine schlechte Note davonträgt. Auch sieht man Examinatoren, welche durch Unwissenheit und alberne Fragen sich hervorthun, wie: In welchem Jahre ward die Schreibkunst erfunden? Eine Kommission prüft täglich sechs Schüler und da für jeden wenigstens 40 Minuten festgesetzt sind, so dauert die tägliche Arbeit 4 bis 5 Stunden. Nach dem Gesetze werden zuerst die Lyceumsschüler und nachher die Privatschüler geprüft. Für diese sind die Anforderungen höher; ihre Leistungen sind aber auch besser, und die Regierung giebt mit dem Druck, den sie auf Privatanstalten übt, nur ihren eigenen Lyceen ein trauriges testimonium paupertatis.

Das Wesen des Unterrichts ist in den Staats- und Privatanstalten gleich; es ist ein Abrichten, wie es in den deutschen sogenannten Militärpressen gäng und gäbe ist. Eine allseitige, harmonische Geistesbildung wird selten erreicht. Das Ziel alles Lernens ist die Erlangung des Prüfungszeugnisses, und der Zweck des Unterrichts, den Schüler dazu vorzubereiten. Der Ruhm einer Anstalt besteht in einer langen Liste von Durchgekommenen, welche fast jede Privatschule am Schlusse der Examensperiode und am Beginn des Schuljahrs veröffentlicht. Um mit größerer Wahrscheinlichkeit auf glänzenden Erfolg rechnen zu können, nehmen diese Anstalten Lyceumslehrer für die wichtigsten Unterrichtsfächer an, damit die Schüler bei den Prüfungen recht freundlich behandelt werden. Dies ist häufig in so argen Mißbrauch ausgeartet, daß die Regierungen mehrfach den öffentlichen Lehrern untersagt haben, in ihrem Amtsbezirk zu examinieren, und in dem gegenwärtig der Beratung unterliegenden Gesetze wird verordnet, daß Lehrer, welche Privatunterricht erteilen, gezwungen werden können, ohne weitere Entschädigung an anderen Lyceen zu prüfen. Es würde dem Übelstande wohl am leichtesten vorgebeugt werden, wenn man einem Lehrer mehrere Fächer oder wenigstens den Unterricht in mehreren Klassen übergeben und ihn demgemäß salarieren wollte. Dies geschieht aber

Digitized by Google

nur interimistisch; denn nach dem Gesetze giebt kein Lehrer mehr als eine Lektion täglich, so daß er zu anderen Dingen Zeit genug übrig behält, die er nach besten Kräften zur Vermehrung seiner Einkünfte benutzt. Übrigens geben in Coimbra selbst Universitätsprofessoren Privatunterricht.

Es betragen die Gehälter an einem Lyceum erster Klasse jährlich 2700 Mark und an einem Lyceum zweiter Klasse 2250 Mark. Nach fünfundzwanzigjähriger Arbeit werden diese Sätze um ein Drittel erhöht, wenn man es nicht vorzieht, sich in Ruhestand versetzen zu lassen. Nach weiteren zehn Jahren tritt man in diesen ein mit dem um das Drittel vermehrten vollen Gehalte. Infolge dieser Einrichtung findet man an einigen Lyceen ganz alte Herren, welche zum Teil sehr wenig Interesse mehr für die Fortschritte der Wissenschaft zeigen.

Der Mädchenunterricht steht verhältnismäßig hoch und wird in den Elementarschulen des Staates wie in Privatschulen erteilt. Von letzteren werden mehrere von Nonnenklöstern und auswärtigen religiösen Gesellschaften unterhalten (Franziskanerinnen, Salesianerinnen, Barmherzigen Schwestern u. s. w.). Viele Mädchen bestehen einen Teil der Prüfungen in den Lyceen und zeichnen sich dabei so sehr aus, daß sie meistens bessere Noten davontragen als die Knaben gleichen Alters. Ausnahmsweise kommen auch an den medizinischen Schulen Studentinnen vor. Mit Vorliebe erlernen die Mädchen fremde Sprachen und zeichnen sich, wie leicht zu erachten, zum Teil durch anerkennenswerte Fertigkeit im mündlichen Gebrauche derselben aus. In Handarbeiten sind alle Portugiesinnen Meister. Freilich entsprechen ihre Erzeugnisse nicht immer den Anforderungen des guten Geschmackes, doch sind andere wie die in und bei Peniche geklöppelten Spitzen vorzüglich.

Seit den letzten großen Bürgerkriegen sind die Portugiesen mehr mit anderen Nationen in Berührung gekommen und haben die Mängel ihres Unterrichtswesens einsehen gelernt. Das hat die gute Wirkung gehabt, ihren Ehrgeiz zu erregen, und heute ist das Verlangen nach guten Schulen allgemein im Lande. Zwar dient auch das Unterrichtswesen den politischen Parteien zum Kampfplatze, doch muß zugegeben werden, daß alle den Wunsch gezeigt haben, Besseres zu schaffen. Im ganzen sind sehr erfreuliche Fortschritte zu berichten und dafür gebührt großer Dank dem Herrn Antonio Maria de Amorim, welcher seit langen Jahren der Abteilung für das gesamte Unterrichtswesen im Ministerium des Innern in rühmenswerter Weise vorsteht. Es ist jetzt im Plane, ein Unterrichtsministerium zu schaffen, welches dem politischen Parteiwesen fernstehen soll. Eine solche Schöpfung wäre allerdings ein verdienstliches Werk; es scheint aber kaum möglich, daß die Parteipolitik sich derselben nicht auch bemächtigen sollte.

Dem allgemeinen Wunsche, das Unterrichtswesen zu verbessern, verdankt auch die Unterrichtsgesellschaft von Oporto (sociedade d'instrucçaõ do Porto) ihr Dasein. Dieselbe ist vor 3 Jahren gegründet worden, zählt aber schon eine bedeutende Zahl von Teilnehmern und hat ein solches Ansehen erlangt, daß die Stifter den Gründertitel bei jeder Gelegenheit erwähnen. Auch ist sie mehrfach rühmend im Parlament genannt und von der Regierung zu Rate gezogen worden.

Statistisches. Die Statistik in Bezug auf das Unterrichtswesen wird in Portugal sehr vernachlässigt. Es ist kaum möglich, Genaues über die sehr zahlreichen Privatschulen zu erfahren, indem die Leiter derselben vielfach unrichtige Angaben machen, um entweder die Regierung zu täuschen oder das Publikum irre zu führen. Häufig genug mag auch die Schuld an den betreffenden Beamten liegen. Ausreichendes zu geben ist daher unmöglich; doch sind folgende Angaben wenigstens zuverlässig. Portugal verausgabte im Jahre 1876 für alle öffentlichen Unterrichtsanstalten 902 730 milreis (circa 4 100 000 Mark) und im Jahre 1880 930 000 milreis (4 185 000 Mark). Von dieser Summe kommen auf die Lyceen und Lateinschulen ungefähr 400 000 Mark und auf die Primärschulen 1 500 000 Mark. Seit 1880 sind diese Summen bedeutend erhöht. Da aber jetzt ein großer Teil der Ausgaben von den Bezirken und Schulgemeinden getragen wird, die neuen Einrichtungen aber noch nicht allgemein geregelt sind, so ist es schwer, Genaues zu erfahren.

Digitized by Google

Statistik der öffentlichen Primärschulen im Schuljahre 1878—79.

Regierungsbezirke	Schulen in Thätigkeit		Schüler				Verhältnis der Zahl der Knaben zu der Zahl der Schulen	Verhältnis der Bevölkerung zu den eingeschriebenen Schülern.	
			Eingeschrieben		mit regelmäßigem Schulbesuch				
	für Knaben	für Mädchen	Knaben	Mädchen	Knaben	Mädchen		Knaben	Mädchen
Aveiro	138	35	8295	1994	4212	1216	378,7	15,1	73,3
Beja	75	32	2830	1751	1579	931	347,7	28,1	41,2
Braga	121	19	6728	1423	3423	627	574,2	22,2	126,7
Bragança	141	34	4072	1635	2284	883	239,9	21,8	53,0
Castello-Branco	109	33	3670	1453	1901	766	307,1	24,8	62,4
Coimbra	152	43	7651	2020	4795	1231	377,4	19,8	79,5
Evora	42	14	1345	820	987	650	478,6	45,5	65,2
Faro	55	31	2441	1861	1069	858	550,5	42,7	54,5
Guarda	210	62	7455	3217	3927	1318	216,3	15,7	37,4
Leiria	99	21	3080	706	1729	428	383,3	32,1	142,6
Lisboa	156	84	13973	8245	10514	7324	509,8	19,5	30,3
Portalegre	60	17	2121	924	1214	530	333,2	26,6	55,7
Porto	176	56	8835	3056	5856	1892	490,5	24,8	82,8
Santarem	122	38	5178	1552	2383	755	345,0	22,1	73,1
Santa do Castello	101	16	6315	1262	2824	918	461,3	15,5	90,4
Villa Real	173	66	8573	3218	4327	1973	229,4	13,6	36,9
Vizeu	261	82	10814	3548	6058	2053	272,2	17,4	57,6
Angra	43	20	1866	879	1044	527	283,8	17,0	45,6
Horta	33	20	1563	1243	841	618	302,1	17,7	28,9
Ponta-Delgada	48	34	2630	2311	1674	1430	358,9	23,0	29,3
Funchal	38	13	1438	465	893	264	567,7	44,4	146,9
	2353	770	110867	43583	63734	17192	362,7	20,8	55,7

Statistik der Frequenz der Lyceen und der Resultate der Prüfungen im Schuljahre 1880—81.

Lyceen	Klassenschüler				Fachschüler			
	Eingeschrieben	Zugelassen zur Prüfung	Bestanden	Nicht bestanden	Eingeschrieben	Zugelassen zur Prüfung	Bestanden	Nicht bestanden
Aveiro	28	21	14	7	76	44	40	4
Beja	15	11	8	3	85	61	50	11
Braga	61	36	12	24	221	151	127	24
Bragança	26	6	1	5	52	24	24	—
Castello Branco	22	12	9	3	50	21	20	1
Coimbra	56	28	27	1	375	177	157	20
Evora	15	9	7	2	110	52	49	3
Faro	29	15	12	3	93	90	74	16
Guarda	30	6	6	—	100	52	46	6
Lamego	56	35	22	13	92	67	62	5
Leiria	13	5	3	2	118	61	52	9
Lissboa	56	35	20	15	525	270	162	108
Portalegre	30	10	7	3	35	23	21	2
Porto	29	20	12	8	303	222	174	48
Santarem	9	5	5	—	70	45	39	6
Vianna	19	15	9	6	87	62	55	7
Villa Real	14	10	5	5	76	45	32	13
Vizeu	87	51	36	15	253	110	101	9
Angra	21	10	9	1	76	39	31	8
Funchal	69	39	37	2	218	170	141	29
Horta	35	22	19	3	143	99	89	10
Ponta Delgada	22	18	15	3	100	72	57	15
	742	419	295	124	3258	1957	1603	354

Digitized by Google

Statistik der Prüfungsresultate der Privatschüler im Jahre 1881.

Lyceen, in denen die Prüfungen abgelegt wurden	Als Klassenschüler		Als Fachschüler		Schlußprüfungen		Prüfungen ohne weitere Berechtigung	
	Bestanden	Nicht bestanden	Bestanden	Nicht bestanden	Bestanden	Nicht bestanden	Bestanden	Nicht bestanden
Aveiro	18	—	65	11			7	2
Beja	3	4	60	7			7	1
Braga	8	23	366	68			14	3
Castello Branco	13	17	9	5			5	1
Coimbra	25	35	1169	327	36	24	19	10
Evora	6	1	47	5			12	1
Faro			14	5				
Guarda	1		23					
Lamego	26	7	179	32			4	
Leiria		1	27	5			12	
Lisboa	68	148	2119	830	19	10	63	19
Portalegre	4		24	2			3	
Porto	77	68	1596	473	24	6	32	15
Santarem	9	4	49	14			4	5
Vianna	2	2	155	27				
Villa Real	1	1	35	13				6
Vizeu	4	1	99	15				
Angra			28	11				
Funchal			55	8				
Horta	11		15					
Ponta Delgada			1	1				
	276	312	6135	1859	79	40	183	63

Verzeichnis der Lehrer an den Lyceen und Lateinschulen im Jahre 1882—83.

Lyceen	Angestellt an Lyceen		Angestellt an Lateinschulen	
	fest	provisorisch	fest	provisorisch
Aveiro	5	3	1	
Beja	5	4	1	
Braga	7	5		1
Bragança	4	4		
Castello Branco	5	4	2	
Coimbra	7	8	3	
Evora	7	4		1
Faro	6	2		
Guarda	2	5		
Lamego	3	5		
Leiria	3	5	1	
Lisboa	12	6		1
Portalegre	3	5	1	
Porto	6	10		1
Santarem	8		2	
Vianna	4	3	2	1
Villa Real	4	3	2	
Vizeu	7	5		
Angra	4	7		
Funchal	3	5		
Horta	3	6	1	
Ponta Delgada	3	5		
	111	104	16	5

J. Eduard von Hafe, Schuldirektor.

Positivismus, ſ. Erziehung.
Präceptor, ſ. Lehrer.
Präcocität, ſ. Frühreife.

Digitized by Google

Prädikatenkatalog, s. Schülerverzeichnis.

Prämien, s. Schulprämien.

Präparanden, Präparandenanstalten, Präparandenbildung. Unter „Präparand" versteht man gegenwärtig beinahe allgemein einen Jüngling, der sich zur Aufnahme in ein Schullehrerseminar vorbereitet. Die Bedeutung, welche das Wort früher in manchen Teilen von Deutschland (Braunschweig, Hannover u. s. w.) hatte, wonach es, im Unterschied von den in ein Hauptseminar Aufgenommenen, alle diejenigen bezeichnete, welche in anderen Anstalten sich für den Lehrerberuf vorbereiteten (vgl. Eisenlohr, Die deutschen Schullehrerbildungsanstalten, Stuttgart 1841), kommt mehr und mehr in Abgang, seitdem die seminaristische Bildung allgemein als Vorbedingung für den Eintritt in den Dienst der Volksschule gefordert wird.

Daß aber dem Eintritt in das Seminar eine besondere Vorbereitung vorangehen muß, hat darin seinen Grund, daß die Seminare ihre Zöglinge der überwiegenden Mehrzahl nach aus der Volksschule beziehen, deren Kurs mit dem 14. Lebensjahre abschließt, und dieselben doch erst aufnehmen können, wenn sie 16 oder 17 Jahre alt sind. Hierdurch entsteht ein zwei- bis dreijähriger Zwischenraum zwischen Schule und Seminar. Daß diese Zeit nicht unbenutzt bleiben darf, sondern dem Zweck der späteren Seminarbildung dienstbar gemacht werden muß, liegt auf der Hand. Denn nicht nur wäre, wenn jene zwei Jahre planlos und thatlos hingebracht würden, der Verlust eines großen Teils der in der Schule erworbenen Kenntnisse die notwendige Folge, sondern es können auch die Forderungen, welche für das Bildungsziel eines Volksschullehrers gestellt werden müssen, von den Seminaren — namentlich bei der Kürze ihres Kurses — nur dann erfüllt werden, wenn ihre Zöglinge schon bei ihrem Eintritt eine weitergehende Bildung besitzen, als sie die Volksschule zu vermitteln imstande ist.

Man könnte nun freilich die besondere Ausbildung von Präparanden überflüssig machen in zweierlei Weise, einmal wenn das Seminar nicht an die Volksschule, sondern an solche Lehranstalten anknüpfte, welche ihre Zöglinge bis in ein reiferes Alter behalten, oder wenn das Seminar nach unten erweitert und die Ausbildung der künftigen Lehrer vom 14. Lebensjahre an von demselben übernommen würde.

Der erstere Weg wurde in Gotha eingeschlagen (vgl. Karl Schmidt, Zur Reform der Lehrerseminarien und der Volksschule, Köthen 1863, wo es in den Grundlagen zu einem Regulativ für ein Volksschullehrerseminar nach den Forderungen der Zeit zu § 3 heißt: „Eine besondere Präparandenanstalt zur Vorbildung für das Seminar existiert nicht. Es liegt in der freien Wahl der Aspiranten, wo sie sich die erforderlichen Kenntnisse u. s. w. erwerben wollen. Um aber in das Seminar aufgenommen zu werden, muß der Aspirant wenigstens denjenigen Grad wissenschaftlicher Vorbildung erworben haben, welcher in der Prima einer Realschule erlangt wird. Wer deshalb mit einem entsprechenden Zeugnis aus dieser Schule versehen ist, wird in die unterste Klasse des Seminars ohne Examen aufgenommen. Einem Examen der Seminarlehrer unter Leitung des Direktors müssen sich alle diejenigen unterwerfen, die nicht auf einer öffentlichen Realschule vorgebildet sind. Den Maßstab für die Anforderungen bei diesem Examen giebt die Bildung der Primaner einer Realschule.") Was war aber der Erfolg dieser Einrichtung? Das Seminar in Gotha sank in seiner Frequenz bis auf 30 Zöglinge herab, so daß man sich entschließen mußte, 1873 eine Präparandenanstalt zu gründen, mit deren Hilfe sich das Seminar bald wieder füllte (vgl. Kehr, Pädag. Reden u. Abhandl. S. 176).

Diese Erfahrung zeigt zur Genüge, daß sich der Gedanke, für den Unterbau des Seminarunterrichts das Realschulwesen zu benutzen, schon darum nicht durchführen läßt, weil es auf diesem Wege nicht möglich ist, die erforderliche Zahl brauchbarer Seminaristen zu bekommen. Die Söhne des ärmeren Teils unseres Landvolkes, welche nicht die Gelegenheit haben, eine Realschule zu besuchen, wären vom Lehrerberuf zum voraus ausgeschlossen und damit würden nicht nur der Schule viele tüchtige Kräfte verloren gehen,

Digitized by Google

sondern es wäre eine solche Ausschließung der ärmeren Landbevölkerung auch in socialer Hinsicht zu beklagen. Wenn es im öffentlichen Interesse liegt, daß eine schroffe Sonderung der Stände vermieden und einerseits begabten Jünglingen aus den niedrigeren Klassen der Eintritt in die gebildeteren Kreise der Gesellschaft ermöglicht, andererseits diesen letzteren immer wieder frisches Blut zugeführt werde, so ist neben dem geistlichen Stande insbesondere derjenige der Volksschullehrer geeignet, hierbei die Vermittlung zu übernehmen. Man verfolge nur den Stammbaum mancher Männer, welche in einflußreichen Stellungen sich befinden, so wird man finden, daß ihre Väter Landgeistliche oder Lehrer, ihre Großväter Bauern oder Handwerksleute waren. Dieser Stoffwechsel im Organismus unseres Volkslebens, der nicht hoch genug anzuschlagen ist, würde erschwert, wenn der Lehrerstand beinahe ausschließlich aus der städtischen Bevölkerung sich rekrutieren müßte. Und wie sehr würde der Einfluß unserer Lehrer auf das Volk abnehmen, wenn sie, nicht aus dem Volke hervorgegangen, mit dem Mißtrauen, welches unser Volk den „Herren" entgegenbringt, angesehen würden; wie würde ihnen der Verkehr mit dem Volke und seiner Jugend schwer fallen, wie unbehaglich müßte ihnen das Leben auf dem Lande sein, wenn ihnen die Anschauungs-, Lebens- und Ausdrucksweise der Landbevölkerung fremd wäre! Und welche Elemente würden voraussichtlich aus unseren Realschulen dem Lehrerberufe sich zuwenden? In der Regel nicht die hervorragenden, sondern diejenigen, welchen wegen Mangels an Fleiß oder Begabung andere Wege verschlossen sind. Denn, wenn auch das Einkommen der Lehrer ein viel höheres wäre, als es ist und voraussichtlich in der nächsten Zeit sein wird, so würde schon die Aussicht, ihr Leben möglicherweise auf einem abgelegenen Dorfe zubringen zu müssen, diejenigen Schüler, welche in einer andern Laufbahn vorwärts kommen können, abhalten, dem Lehrerberufe sich zu widmen. In Zeiten der Geschäftsstockung allerdings würde sich eine große Masse junger Leute dem Schulstande zudrängen, und um die Lücken auszufüllen, wäre man genötigt, sie willkommen zu heißen, unerachtet sie meist nicht aus Liebe zum Berufe, sondern aus Verzweiflung diesen Schritt thun und deshalb dereinst nur mit Widerwillen in der Schule wirken würden. Hierdurch würde dann das stete Schwanken zwischen Lehrermangel und Lehrerüberfluß, worunter die Volksschule jetzt schon leidet, in noch bedenklicherem Grade eintreten.

Aber auch aus inneren Gründen ist ein Anschluß des Seminars an die Realschule nicht zu empfehlen. Wenn unsere Realschulen nicht dem religiösen und namentlich dem biblischen Elemente einen breiteren Raum gönnen, als bis jetzt der Fall ist, und solange sie nicht dem deutsch-sprachlichen Elemente eine eingehendere Pflege angedeihen lassen, was neben der Menge sonstiger Fächer, insbesondere dem Erlernen fremder Sprachen, seine großen Schwierigkeiten haben dürfte, kann die Seminarbildung im großen und ganzen sich nicht auf sie stützen. Daneben verlangt dieselbe eine früh beginnende Pflege der Musik, welche der Realbildung ferne liegt. Andererseits führen die Realschulen ihre Zöglinge in einzelnen Fächern bis zu einer Stufe, welche zu erreichen für künftige Volksschullehrer immerhin wünschenswert sein mag, aber nicht unbedingt notwendig ist. Von den eintretenden Seminaristen eine Realschulbildung verlangen, hieße also die für die Volksschule wesentlichen Fächer zu Gunsten der minder wesentlichen verkürzen, und die Folge wäre, daß die Volksschulen ihren eigentümlichen Charakter einbüßten, und statt eine in sich abgeschlossene Bildung, wenn auch von geringerem Umfange, darzubieten, mit Bruchstücken realistischen Wissens die Zöglinge ausstatteten zum großen Nachteil der intellektuellen wie der sittlichen Bildung. Ist aber die gemeinte Realschule niederer Art, wie sie in Süddeutschland unter diesem Namen häufig sind, d. h. für Schüler bis zum 14. Jahre, so ist diese weder disciplinarisch noch unterrichtlich derart organisiert, daß sie neben den Bedürfnissen der ordentlichen Schüler vom 12. — 14. Jahre auch denen der Jünglinge vom 14. — 16. Jahre zu dienen vermag. So konnte denn auf dem Seminarlehrertage zu Berlin (1881) Seminardirektor Rein aus Eisenach, ohne Widerspruch zu erfahren, es aussprechen: „Über

Digitized by Google

die Frage der Vorbildung auf dem Gymnasium und der Realschule braucht heute nicht mehr gesprochen zu werden." Dieselbe kann nur da praktisch werden, wo, wie dies in der Schweiz der Fall ist, auf der einen Seite die gewöhnliche Realschulbildung allgemein weiter hinaufreicht als bis zum 14. Jahre, und auf der andern Seite das Seminar infolge eines vierjährigen Kurses bis ins 15. Lebensjahr herabreichen kann. Demgemäß nimmt im Kanton Zürich das Seminar seine Zöglinge aus den Sekundarschulen auf (s. das heute noch in der Hauptsache gültige Schulgesetz des Kantons Zürich vom Jahre 1859, IV, §§ 221, 222), während man in andern Kantonen der Schweiz in steigendem Maße das Bedürfnis von Präparandenanstalten (Proseminaren) erkennt.

Dies führt uns auf den zweiten Weg, auf welchem man eine besondere Präparandenbildung entbehrlich zu machen versucht hat. Es ist die Ausdehnung des Seminarkurses nach unten bis zum Schluß der Schulpflichtigkeit. Diesen Weg hat man im Königreich Sachsen eingeschlagen, wo die Seminare mit ihren sechs Jahreskursen die gesamte Lehrerbildung vom Schulaustritt bis zur Übernahme eines Lehramtes besorgen. Über die Zweckmäßigkeit dieser Einrichtung sind die Ansichten geteilt. Dafür wird geltend gemacht der Vorzug der einheitlichen Leitung und eines einheitlichen, durch die ganze Bildungszeit hindurchgehenden Lehrplans, sowie einer einheitlichen Gewöhnung und Disciplin. Aus diesen Gründen ist man in Sachsen mit der dort bestehenden Einrichtung zufrieden und rühmt die Erfolge, welche durch dieselbe erzielt werden. Gegen die Vereinigung von Seminar und Proseminar in derselben Anstalt wird eingewendet, daß in einem kleineren Organismus die Übereinstimmung der Lehrer untereinander leichter herzustellen sei, auch Lehrer und Schüler in eine innigere Verbindung treten können, als in einem größeren; daß der Übergang in eine andere Anstalt anregender wirke als das bloße Aufrücken in eine höhere Klasse derselben Anstalt; daß die Verschiedenheit der disciplinaren und erzieherischen Behandlung, welche durch den Altersunterschied zwischen den Zöglingen gefordert werde, sich in zwei getrennten Anstalten leichter durchführen lasse, als wenn die Zöglinge aller Altersstufen in derselben Anstalt vereinigt seien; daß einerseits Bedrückung der jüngeren Zöglinge durch die älteren, andererseits verfrühte Nachahmung der Lebensweise der letzteren seitens der ersteren oder gar das Forterben eingerissener Unsitten von den älteren auf die jüngeren Kurse bei der Vereinigung in einer Anstalt unvermeidlich sei. Mögen auch einige dieser Nachteile bei zweckmäßiger Einrichtung und tüchtiger Leitung des Seminars zu vermeiden sein, so sind doch die genannten Bedenken so schwer wiegend, daß man Anderwärts sich nicht hat entschließen können, die sächsische Einrichtung nachzuahmen. Nur das Anhaltsche Landesseminar zu Köthen schließt sich derselben an, indem es sechs aufsteigende Klassen von Zöglingen umfaßt.

Da also in den meisten Seminaren die Zöglinge erst nach zurückgelegtem 16. oder 17. Lebensjahre eintreten, so führte die allgemeine Einrichtung der Seminare von selbst zu der Frage, wie für die Vorbildung der zur Aufnahme in das Seminar bestimmten Jünglinge am besten gesorgt werde. So finden wir denn seit den zwanziger Jahren eine Reihe von Vorschriften und Ordnungen für Unterricht und Disciplin, für Leitung und Beaufsichtigung der jungen Leute. Auch wurden da und dort Staatsunterstützungen für dieselben ausgesetzt (vgl. z. B. die damaligen preußischen Verordnungen in Rönne, Das Unterrichtswesen des preußischen Staates. Berl. 1866. II. S. 391 f.). Zuerst waren es einzelne Volksschullehrer, welche sich dazu hergaben, begabtere Schüler auch nach dem Ende der Schulpflichtigkeit zur Vorbereitung für den Eintritt ins Seminar weiter zu unterrichten, indem sie dieselben nebenher als Gehilfen beim Schulunterricht verwendeten. Unter günstigen Verhältnissen konnte auf diesem Wege immerhin Anerkennenswertes geleistet werden. Der junge Mensch lernte seinen künftigen Beruf aus eigener Anschauung kennen und wurde durch die Erfahrungen, welche er als Gehilfe seines Meisters beim Lehrgeschäft machte, für das Verständnis der theoretischen Belehrungen über Methodik, welche er im Seminar erhielt, vorbereitet. Allein in sehr

Digitized by Google

vielen Fällen konnte der durch sein Hauptamt in Anspruch genommene Lehrer den Präparanden nur wenige Zeit widmen, dieselben waren auf mechanische Aneignung des für die Prüfung erforderlichen Stoffes angewiesen und kamen, wenn auch mit den notwendigsten positiven Kenntnissen ausgerüstet, so doch in formaler Beziehung sehr unentwickelt, im Denken und im Darstellen der Gedanken ungeübt, ins Seminar. Und welche Mühe kostete es das letztere, die in Beziehung auf Kenntnisse und allgemeine Bildung so verschiedenen jungen Leute dahin zu bringen, daß sie gemeinsam auf fruchtbare Weise unterrichtet werden konnten! Daher wurde das Bedürfnis vorbereitender Anstalten, welche den Seminaren gleichmäßig gebildete Zöglinge liefern sollten, immer allgemeiner empfunden. Förmliche Präparandenanstalten entstanden zuerst in der preußischen Provinz Sachsen (s. Harnisch, Schullehrerbildung, Eisleben 1836. S. 93. Harnisch, Weißenfels. Berlin 1838. S. 209 f.), in der Regel am Sitze des Seminars und in Verbindung mit diesem, aber mit eigenen Lehrern. Es waren meist Internate, für eine größere Zahl von Zöglingen eingerichtet. Gleiche Erfahrungen und Bedürfnisse riefen ähnliche Anstalten auch anderwärts hervor. In Württemberg wies der erste Vorstand des Seminars Eßlingen, Denzel („Erfahrungen und Ansichten über die Berufsbildung der Volksschullehrer" S. 34 ff. 1836) nachdrücklichst auf die Notwendigkeit einer für das Seminar vorbereitenden Anstalt hin, und nachdem die Erlasse des kathol. Kirchenrats vom 12. März 1825 und des evangelischen Konsistoriums vom 8. Jan. 1839 in dieser Richtung vorgearbeitet hatten, wurde 1843 der bis dahin dreijährige Seminarkurs auf einen zweijährigen beschränkt, in der Weise, daß demselben ein zweijähriger Präparandenkurs vorangehen sollte. (Süskind, Volksschulgesetze I, 225. II, 508.) Doch blieb die Präparandenbildung Privatsache, wenn auch die Errichtung von Präparandenanstalten am Sitz der Seminare vom Staat durch Beiträge unterstützt und dieselben, welche als Internate eingerichtet sind, unter die amtliche Aufsicht des Seminarrektors gestellt wurden, (vgl. Pfisterer, Die evangel. Staatsschullehrerseminare Württembergs. Stuttgart 1881. S. 21). Im Königreich Sachsen (vgl. Ordnung der evangel. Schullehrerseminarien v. Jahre 1857. Leipzig 1857. S. 6) wurden die Direktoren oder andere geeignete Lehrer der Seminare ermächtigt, eine sogen. Präparandenanstalt als Privatanstalt zu gründen. Der weitere Schritt, die Präparandenanstalten ebenso zu Staatsanstalten zu machen, wie es die Seminare von Anfang an waren, wurde zuerst in Bayern angebahnt, wo die Präparandenbildung wie in keinem andern Lande in sehr formeller Weise organisiert worden ist durch die Verordn. vom 15. Mai 1857, die Bildung der Schullehrer betr. München 1857. Für die Präparanden, welche ihre Bildung einzeln erhielten, wurden staatlich ernannte Distriktsinspektoren und Hauptlehrer aufgestellt und für die geschlossenen Präparandenschulen ins einzelne gehende Normen gegeben. Im Jahre 1866 wurde sodann die Präparandenbildung ganz vom Staat in die Hand genommen, indem 34 Präparandenanstalten je mit dreijährigem Kurs (während der Seminarkurs zweijährig ist) eingerichtet wurden, und zwar 22 katholische, 8 protestantische, 4 simultane.*) Jedem Seminar sind einige solcher Anstalten zugewiesen, von welchen sich in der Regel eine am Sitze des Seminars befindet. Die Zahl ihrer Zöglinge bewegt sich zwischen 30 und 110, welche von je zwei bis vier ordentlichen Lehrern unterichtet werden.

Eine andere Richtung wurde in Preußen eingeschlagen. Das zweite der bekannten Regulative vom 2. Okt. 1854, betr. die Präparandenbildung, spricht sich entschieden gegen den Unterricht der Präparanden in geschlossenen Anstalten aus und fordert eine Vorbereitung derselben bei einzelnen Schullehrern, welche von der Regierung für fähig hierzu erklärt werden. Die Zahl der bei einem Lehrer vorzubildenden Präparanden sollte aber drei nicht übersteigen. Dieselben sollten an den für sie sich eignenden Unterrichtsstunden in der Ortsschule teilnehmen, auch als Gehilfen in der Schule Dienste leisten. Daneben sollten sie sich an der Hand von Leitfäden selbstthätig fortbilden, wobei

*) Dieselben zählten 1882 2310 Zöglinge.

Digitized by Google

zwei tägliche Unterrichtsstunden hinreichend seien. Die amtlichen Berichte sprachen sich über die Erfolge dieser Einrichtung anfangs sehr günstig aus (Stiehl, Centralblatt f. d. preuß. Unterrichtswesen. 1861. S. 266, 721); später lauteten sie zweifelhafter (ib. 1864. S. 115, 233, 673), und von seiten der Seminare wurde immer lauter über ungenügende Vorbildung der Präparanden geklagt. So konnte es nicht überraschen, daß durch die für das ganze preußische Volksschulwesen so wichtigen „Allgemeinen Bestimmungen" vom 15. Okt. 1872 auch die Präparandenbildung neu geregelt wurde (vgl. Dr. Schneider, Volksschulwesen und Lehrerbildung in Preußen. Berlin 1875. S. 121 ff.). Nach denselben besteht in Preußen eine dreifache Weise der Vorbereitung für das Seminar, a. die bei einzelnen Lehrern, welche deshalb nicht entbehrt werden kann, weil andernfalls eine Anzahl begabter junger Leute dem Lehrerberuf verloren gingen, welche zu arm sind, um ihre Vorbereitung für das Seminar außerhalb ihres Wohnorts zu suchen; b. die in Privatpräparandenanstalten, deren im Jahre 1877 82 mit 2247 Zöglingen gezählt wurden. Mit den Unternehmern solcher Anstalten werden von der Königl. Regierung förmliche Verträge abgeschlossen, in welchen die Summe des vom Staat zu leistenden Zuschusses festgesetzt wird (vgl. Centralblatt 1874 S. 391 und 655). c. Die in königlichen Präparandenanstalten, deren es 1877 27 mit 1100 Zöglingen gab. Seitens der Seminare wurden immer entschiedener Staatspräparandenanstalten verlangt. Schon 1872 auf der Lehrerversammlung zu Hamburg wurde es als Sache des Staats bezeichnet, besondere Schulen zu errichten und zu erhalten, welche die Vorbildung für das Seminar geben, wenn auch den Zöglingen aller auf allgemeine Bildung ausgehenden Anstalten der Zutritt zu der Aufnahmeprüfung in das Seminar offen bleiben sollte. Infolge der hierdurch gegebenen Anregung wurde nicht nur die Frage der Präparandenbildung „als die allerbrennendste und allerdringendste für das Volksschulwesen" vielfach litterarisch erörtert, sondern es wurde auch da und dort, wie namentlich im Großherzogtum Hessen, wo 1876—78 drei staatliche Präparandenschulen eingerichtet wurden, Hand ans Werk gelegt. 1876—77 wurde auf 12 deutschen Provinzial-Seminarlehrer-Versammlungen die Präparandenfrage besprochen und dabei, wenn man auch vom Staate unterstützte und beaufsichtigte Privatanstalten nicht ausschließen wollte, doch die Staatspräparandenschule als das Wünschenswerteste ins Auge gefaßt. Hierauf gestützt, forderte der Seminarlehrertag zu Neuwied 1877, daß Präparandenanstalten von Staats wegen und in organischer Verbindung mit den Seminaren gegründet werden. Freilich stehen der Verwirklichung dieses Wunsches erhebliche finanzielle Schwierigkeiten im Wege, und man wird wohl in den meisten Staaten noch längere Zeit Privatanstalten nicht entbehren können, welche, wenn der Staat sie kräftig unterstützt und wirksam beaufsichtigen läßt, den Seminaren tüchtig vorgebildete Zöglinge zu liefern wohl imstande sind.

Viel wichtiger als die Frage, ob die Präparandenschulen Staats- oder Privatanstalten sein sollen, ist ihr Verhältnis zu den Seminaren und ihre innere Einrichtung. In ersterer Beziehung finden wir eine große Mannigfaltigkeit der Verhältnisse. Ursprünglich sind diese Anstalten aus den Seminaren hervorgewachsen (so in Weißenfels und die früheren Präparandenanstalten im Königreich Sachsen) und stehen daher in engster Verbindung mit denselben. Der Seminardirektor oder ein Seminarlehrer oder sämtliche Lehrer des Seminars sind die Unternehmer und geben einen größeren oder kleineren Teil der Unterrichtsstunden, während daneben meist noch ein oder zwei eigene Präparandenlehrer angestellt sind. Bei dieser Einrichtung bildet die Anstalt nur für das betreffende einzelne Seminar vor. Eine Ausnahme findet nur bei den beiden württembergischen Seminaren zu Eßlingen und Nürtingen statt, mit deren jedem zwar eine Präparandenanstalt verbunden ist, aber so, daß in dem einen Jahre diese, im andern jene ihre sämtlichen Zöglinge abliefert, welche dann von dem Lehrerkollegium des andern Seminars geprüft und, sofern sie die Prüfung bestehen, auf beide Seminare verteilt werden. In Bayern ist nur ein Teil der Präparandenschulen örtlich mit

Digitized by Google

dem Seminar verbunden, aber jede ist einem Seminar zugeteilt, von dessen Direktor sie visitiert wird und für das sie in der Regel ihre Zöglinge allein vorbildet. In Preußen stehen die staatlichen Präparandenanstalten grundsätzlich außer Verbindung mit den Seminaren. Auf dem Seminarlehrertag zu Berlin 1881 stellte der Referent, Seminardirektor Rein aus Eisenach die Sätze auf: Seminar und Präparandenanstalt müssen streng geschieden sein, räumlich und in der Leitung. Eine Verbindung beider, wobei die Präparandenschule bloß als Anhängsel figuriert, oder als eine Nebeneinnahmequelle für die Seminarlehrer dienen soll, ist absolut zu verwerfen. Die Inspektion der selbständigen Präparandenschule kann dem Seminardirektor übertragen werden. Bei der Besprechung über diese Sätze wurde geltend gemacht, daß die Arbeit an den Präparanden einen ganzen Mann erfordere, daß durch Trennung beider Anstalten jede ungünstige Einwirkung der Seminaristen auf die Präparanden verhindert werde und daß der Eintritt in das Seminar für die Zöglinge viel anregender sei, wenn sie vorher mit demselben gar nicht bekannt gewesen seien. Es fand aber auch die entgegengesetzte Ansicht, welche die Verbindung der Präparandenanstalt mit dem Seminar für wünschenswert erklärte, kräftige Vertretung. Es wurde hervorgehoben, um Einheit in den Lehrplan und in die Unterrichtsweise zu bringen und um zu verhüten, daß in der Präparandenanstalt solches gelehrt werde, was erst ins Seminar gehöre, sei die Verbindung beider Anstalten zu wünschen. Uns scheint die Frage, ob Vereinigung oder Trennung vorzuziehen sei, noch nicht spruchreif zu sein. Will man nicht die vermittelnde Einrichtung, welche (s. oben) in Eßlingen und Nürtingen besteht, nachahmen, so dürfte jedenfalls, auch wenn die Anstalten an einem Orte und unter einer Leitung vereinigt sind und die Seminarlehrer einzelne Stunden an der Präparandenanstalt geben, darauf hinzuwirken sein, daß die letztere ihre eigenen Lehrer und womöglich — in Unterordnung unter den Seminardirektor — ihren eigenen Hauptlehrer (Hausvater) habe. Sind dagegen beide Anstalten getrennt, so sollte doch die Inspektion der Präparandenanstalt durch den Seminardirektor festgehalten werden.

Wie haben sich aber Präparandenanstalt und Seminar in die gemeinsame Aufgabe der Lehrerbildung zu teilen? Solange bei der letzteren auf die Mitteilung von Wissensstoff das Hauptgewicht gelegt wird, kann es sich nur darum handeln, die Stoffe, welche der einen und der anderen Anstalt zuzuweisen sind, voneinander zu scheiden, wobei dann die Dauer des Kurses in jeder derselben darüber entscheiden wird, wieviel von dem zu bewältigenden Stoffe ihr zuzuweisen ist. In dieser Beziehung haben sich in Württemberg die Vorsteher und Lehrer der Präparandenanstalten mit Genehmigung der Behörde 1875 über den Stoff, der in jedem einzelnen Lehrbuch „in der Präparandenanstalt durchgearbeitet oder aber dem Seminar überlassen werden solle, verständigt" (s. Württ. Schulwochenbl. 1875, S. 173 f.). Wird dagegen die formale Bildung, die Entwicklung der pädagogischen und didaktischen Anlage, in den Vordergrund gestellt, so liegt es nahe, die Aufgabe so abzugrenzen, daß der Präparandenanstalt die allgemeine Bildung, dem Seminar die specielle Berufsbildung des Lehrers zugewiesen wird. Diesen Gedanken hat schon 1838 Denzel in der oben angeführten Schrift klar ausgesprochen: „Die Bildung der Volksschullehrer hat wie jede andere wissenschaftliche zwei Elemente, welche durchaus nicht miteinander vermengt werden sollen. Das erste, vorbereitende, bezweckt die eigene Bildung des Schülers für sich und die Aneignung derjenigen Kenntnisse und Fertigkeiten, welche er bedarf, wenn der Hauptzweck seiner Bildung in der zweiten höheren Anstalt, der eigentlich pädagogischen, erreicht werden soll, und verhält sich zu der letzteren wie die Gymnasialbildung zu der Bildung auf der Universität. — Die Präparandenanstalt soll hiernach auf der einen Seite den genossenen mangelhaften Schulunterricht ergänzen und auf der andern Seite durch Mitteilung der notwendigen allgemeinen Kenntnisse der Berufsanstalt ihre Schüler dergestalt zubilden, daß diese sich mit jenen Kenntnissen nicht mehr zu befassen hat und ihren höheren Unterricht darauf bauen kann." Dieselben Gedanken hat Seminardirektor Rein aus Eisenach

Digitized by Google

auf dem Seminarlehrertage zu Berlin 1881 mit ausdrücklicher Bezugnahme auf Denzel entwickelt (vgl. Kehr, Pädag. Blätter. Bd. 10, S. 592—613). Er unterscheidet streng zwischen der grundlegenden allgemeinen Bildung und der Berufsbildung und will jene in einem vierjährigen Kurs der Präparandenanstalt, diese in einem zweijährigen dem Seminar zuweisen. Über die diesem Antrage zugrunde liegende Absicht, im Seminar für philosophische Disciplinen (Ethik, Logik, Psychologie) und eine ausführlichere Behandlung der Geschichte der Pädagogik Raum zu gewinnen, haben wir hier nicht weiter zu reden. Dem Gedanken einer so scharfen Trennung zwischen allgemeiner und Berufsbildung wurde von der Mehrheit der Versammlung nicht zugestimmt, vielmehr geltend gemacht, daß schon auf dem Gymnasium und der Universität jene Scheidung von allgemeiner und Berufsbildung sich nicht reinlich durchführen lasse, noch weniger aber bei der Bildung des Lehrers, bei welchem schon rücksichtlich der Objekte des Unterrichts allgemeine und Fachbildung sich ganz anders berühren als bei anderen Ständen. Allerdings wird, je näher mit vorrückenden Jahren der Schulamtszögling dem Eintritt in seinen Beruf kommt, desto mehr die Berufsbildung in den Vordergrund treten müssen, aber dies geschieht allmählich, und auch in den letzten Seminarjahren werden neben den neu hinzutretenden pädagogischen Fächern die allgemein bildenden zu betreiben sein. Die Aufgabe der Präparandenanstalt kann daher nicht sein, die allgemeine Bildung zum Abschlusse zu bringen, sondern nur, den Zögling in den Fächern derselben soweit zu fördern und seine Denkkraft soweit zu entwickeln, daß er imstande ist, dem Unterricht, wie er auf der höheren Stufe des Seminars erteilt wird, zu folgen; wobei nicht ausgeschlossen ist, daß einzelne, mehr stoffliche, das Gedächtnis und die Anschauung mehr als das logische Denken in Anspruch nehmende Fächer schon in der Präparandenanstalt absolviert werden. Wird das Verhältnis der letzteren zum Seminar in dieser Weise bestimmt, so liegt auch kein Grund vor, für dieselbe einen vierjährigen Kurs zu fordern. Ein dreijähriger, wie er in Bayern durchgeführt und auch in Preußen für wünschenswert erklärt worden ist, genügt vollständig, und wenn der Seminarkurs dreijährig ist, so dürfte eine zweijährige Präparandenzeit, vorausgesetzt daß sie gut ausgenützt wird, nicht zu kurz sein.

Als Gegenstände des Präparandenunterrichts sind allgemein anerkannt: Religion mit besonderem Vorherrschen der Einführung in die hl. Schrift (Bibelkunde) und namentlich die biblische Geschichte, wozu in Norddeutschland eine elementare Behandlung des Katechismus kommt; deutsche Sprache, wobei richtiges Lesen, Kenntnis des Wichtigsten aus der deutschen Grammatik, Rechtschreiben, Aufsatz, in Preußen auch Bekanntschaft mit den Hauptarten der Poesie gefordert wird; Weltkunde, welche das Wichtigste aus der Geschichte, Geographie, Naturgeschichte, Naturlehre — in Preußen auch die Elemente der Chemie — befaßt; Rechnen; Raumlehre; Musik, den Gesang und die Anfangsgründe des Klavier- und Violinspiels (in Preußen auch des Orgelspiels) umfassend; endlich Freihandzeichnen und Turnen.

Das Ziel, das in diesen Fächern erreicht werden soll, ist zum Behuf der Aufnahmeprüfungen für die Seminare von den verschiedenen Schulbehörden festgestellt, wobei es natürlich einen großen Unterschied macht, ob der Kurs ein zwei- oder ein dreijähriger ist. Das preußische Regulativ vom 2. Okt. 1854 hatte, indem es das Hauptgewicht auf die notwendige formelle Bildung und geistige Durchdringung eines beschränkten Stoffes legte, die realistische Bildung der Präparanden in die Grenzen dessen eingeschlossen, „was hierüber gute Schullehrbücher enthalten", während dem religiösen Element, insbesondere dem Memorieren religiöser Stoffe ein großer Raum vergönnt war. Mannigfache Erläuterungen und Ergänzungen haben sodann den religiösen Memorierstoff beschränkt, dagegen die Anforderungen in der deutschen Sprache, namentlich aber in den Realien gesteigert, bis die „Allgemeinen Bestimmungen" vom 15. Okt. 1872 diese Bewegung zum Abschluß brachten. Ähnlich war der Gang der Sache in anderen deutschen Ländern. Durch die in den fünfziger Jahren ergangenen Verordnungen, wie z. B. die

Digitized by Google

bayerische Verfügung vom 15. Mai 1854 und die württemb. Ministerialverf. vom 8. Febr. 1855, wurden die an die Präparanden zu stellenden Forderungen sehr reduziert. In Württemberg z. B. wurde keine deutsche Grammatik, beim Aufsatz nur Niederschreiben einiger zusammenhängenden Sätze ohne bedeutendere Sprachfehler; kein Decimalrechnen, keine Naturkunde u. s. w. verlangt. Dagegen wurden 1866 in beiden Ländern die Anforderungen wesentlich erhöht. Doch ist in Bayern die Naturlehre vom Lehrplan der Präparandenschulen ausgeschlossen, während in Württemberg in den Realien „genauere Kenntnis der geschichtlichen, geographischen, naturgeschichtlichen und physikalischen Abschnitte des Volksschullesebuchs" verlangt wird. Die preußische Forderung der Bekanntschaft mit den Hauptarten der Poesie und des Auswendigwissens einer Anzahl von Gedichten findet sich in diesen beiden Ländern nicht. Dagegen wird ausdrücklich hervorgehoben, daß es sich „bei der Präparandenbildung nicht bloß darum handle, den Präparanden ein gewisses Maß von Wissensstoff mitzuteilen und sie zu einem gewissen Grade von Fertigkeit zu bringen, sondern neben der harmonischen Bildung des Geistes, Gemüts und Willens überhaupt, insbesondere um eine zweckmäßige Entwicklung ihrer Anschauungs- und Einbildungskraft, ihres Gedächtnisses und gesamten Denkvermögens, um die Gewöhnung, gut zu sprechen und alles, was sie zu thun haben, mit Genauigkeit und Gewandtheit zu thun".

Die auf die einzelnen Unterrichtsfächer zu verwendende Zeit ist in den verschiedenen Ländern verschieden bemessen. Für Religion sind meist 3—4 wöchentliche Stunden ausgesetzt, für die deutsche Sprache (Grammatik, Aufsatz, Lesen, Orthographie) 5—6 Stunden; für Realien 6—8 Stunden; für Mathematik 4—5 St., Zeichnen 2—3 St., Turnen 1—2 St., Musik 4 St., im ganzen 25—32 Stunden unmittelbaren Unterrichts. Neben diesen allgemein für die Präparandenbildung als notwendig erkannten Fächern wird neuerdings von manchen Stimmen noch der Unterricht in einer fremden Sprache für dieselbe gefordert, teils weil man hofft, das Verständnis der Muttersprache und die Gewandtheit im Gebrauch derselben würde dadurch gefördert, teils weil man die Bekanntschaft mit einer fremden Sprache für ein wesentliches Stück der allgemeinen Bildung und daher für die Bedingung einer höheren Wertschätzung des Lehrers im socialen Leben ansieht. Geht man mehr vom ersteren Standpunkt aus, so wird man der lateinischen Sprache den Vorzug geben; so Rein in seinem Referat für den Berliner Seminarlehrertag (s. Kehr, Päd. Blätter, Bd. 13, S. 602), mit Hinweisung auf den Betrieb derselben in den sächsischen Seminaren. Wird dagegen mehr der zweite Gesichtspunkt ins Auge gefaßt, so wird man der französischen Sprache den Vorzug geben (vgl. Klingenstein, Lehrplan f. d. Unterr. in d. franz. Sprache in Präparandenanst. u. Seminaren" in Kehrs Päd. Blättern Bd. 5, S. 578—584). Uns scheint nach dem, was wir von den Erfahrungen in den sächsischen Seminaren gehört haben, der Wert eines erst im 14. oder 15. Lebensjahre begonnenen Lateinunterrichts für die Kenntnis der Muttersprache sehr fraglich. Erst wenn die Schwierigkeiten der Formenlehre überwunden und namhafte Fortschritte in der Syntax gemacht sind, kann von einer Rückwirkung auf das Verständnis der deutschen Grammatik und auf die Ausbildung des deutschen Stils die Rede sein; diese Stufe aber läßt sich bei der geringen Stundenzahl, welche für das Latein verfügbar ist, selbst in einem sechsjährigen Kurs nur bei wenigen Zöglingen erreichen. Dagegen kann einige Kenntnis des Französischen für den Lehrer unter Umständen von einigem praktischen Werte sein, und wir möchten daher dieser Sprache in der Lehrerbildung einen Raum verstatten. Dann aber muß mit ihr, wenn etwas Nennenswertes erreicht werden soll, schon in den Präparandenjahren der Anfang gemacht werden. Andererseits aber ist des Neuen, was den Zöglingen in der Präparandenanstalt dargeboten wird, soviel, daß wir fürchten, es möchte die Gründlichkeit der Bildung in den für den künftigen Beruf notwendigen Fächern darunter leiden, wenn allen Zöglingen die Erlernung des Französischen zugemutet würde. Wir möchten daher diese Sprache nur als *fakultativen* Unterrichtsgegenstand aufgenommen wissen für

Digitized by Google

diejenigen Präparanden, welche in den übrigen Fachern Tüchtiges leisten, insbesondere für den Fall, daß sie schon in der Schule einen Anfang im Französischen gemacht haben.

Es erübrigt uns noch die Frage: Sind die Präparandenanstalten als Internate oder als Externate einzurichten? Bei den in neuerer Zeit errichteten staatlichen Anstalten, namentlich in Preußen und Bayern, wurde dem Externate der Vorzug gegeben, jedoch, wie es scheint, mehr aus finanziellen als aus pädagogischen Gründen. Wenn in den Seminaren das Internat als Regel gilt, so sollte man erwarten, daß es für die in noch so unreifem Alter stehenden Präparanden doppelt Bedürfnis sei. Wohl mag es im Interesse der gesellschaftlichen Bildung der Schulamtszöglinge wünschenswert erscheinen, daß sie dem Einflusse eines geordneten und gebildeten Familienlebens nicht allzulang entzogen werden; allein die Erfahrung zeigt, daß Familien, welchen man Präparanden mit Ruhe anvertrauen könnte, in den kleineren Städten, wo sich die Anstalten befinden, in genügender Anzahl nicht vorhanden sind, so daß man sich häufig mit minder geeigneten Kosthäusern begnügen muß. Es bedarf keiner weiteren Ausführung, welche sittliche Gefahren für die jungen Leute hiermit verbunden sind. Auch in gesundheitlicher Beziehung lassen die Räumlichkeiten, in denen sie Unterkunft finden, nicht selten manches zu wünschen übrig, und außerdem haben sie für ihre Ausbildung bedeutend mehr aufzuwenden, als wenn sie im Internat lebten. (In den bayerischen Anstalten hat ein Präparand für Kost und Wohnung allein einen Aufwand von durchschnittlich etwa 400 Mark jährlich; in Württemberg, wo das Internat besteht, kommt ihn Kost, Wohnung und Unterricht auf ca. 280 Mark.)

Dies führt uns zu der Bemerkung, daß beinahe überall den Präparanden mehr oder weniger beträchtliche Staatsunterstützungen gewährt werden in der richtigen Erkenntnis, daß auch unbemittelten jungen Leuten der Eintritt in den Lehrerberuf ermöglicht werden sollte. Wo die Ausbildung in staatlichen Anstalten geschieht und der Unterricht unentgeltlich ist, sind die Geldunterstützungen etwas niedriger (in Bayern 50—140 Mark) und werden nur im Falle besonderer Bedürftigkeit gewährt, in Preußen wird auch in den staatlichen Präparandenanstalten ein Schulgeld erhoben, „nicht unter 12 Thaler jährlich", dafür werden aber den ärmeren Zöglingen Stipendien verwilligt, wozu diese Schulgelder nebst einem Zuschuß von „nicht über 30 Thaler auf den Kopf der aufzunehmenden Präparandenzahl" zu verwenden sind. In Württemberg erhält nahezu jeder Präparand 120 Mark Stipendium, hat aber für Wohnung und Unterricht 100 Mark zu zahlen.

Eine besondere Litteratur besteht für das Präparandenbildungswesen nicht. Die einschlägigen Fragen werden in den Schriften über die Seminarbildung verhandelt, und namentlich in den Pädagogischen Blättern von Kehr findet die Präparandenfrage vielfache Berücksichtigung.

Burk.

Präparation*). Daß dieses vieldeutige Wort in einer Encyklopädie des Unterrichtswesens nur in seiner Beziehung auf den Unterricht aufgefaßt werden soll, liegt in der Natur der Sache. Aber es würde damit eine verschiedenartige und weitschichtige Behandlung, die auch disparate Momente in sich begriffe, nicht ausgeschlossen sein. Man könnte darunter vom Standpunkte des Lehrers aus die Vorbereitung auf den ganzen Beruf, die wissenschaftliche und die praktische Seite desselben, man könnte noch näher die Vorbereitung des Lehrers auf jede einzelne Unterrichtsstunde verstehen, Dinge, die allerdings zweckmäßig und unerläßlich sind. Vom Standpunkte der Schüler aus könnte Präparation überhaupt jede Vorbereitung auf das nächste Unterrichtspensum, also auch auf die wissenschaftlichen und Realfächer begreifen. Auch das letztere jedoch, soweit es angemessen erscheint, mag in dieser Encyklopädie an andern Stellen erörtert werden.

Wir nehmen das Wort hier nicht in seinem ganzen an sich möglichen Sinn, sondern

*) Vgl. den Art. Exposition.

Digitized by Google

in der Beschränkung, in welcher sich historisch sein Begriff auf ganz positive Weise festgestellt hat, von der Vorbereitung auf den sprachlichen Unterricht, und speciell auf die sprachliche Lektüre.

Man fordert in der Regel nach altem Herkommen auf die Abschnitte aus einer fremden Sprache, welche in der nächsten Unterrichtsstunde gelesen werden sollen, eine Vorbereitung, in welcher der Schüler durch Kenntnis des Einzelnen dem Verständnis des Ganzen insoweit nahe kommen soll, als es ohne Beihilfe des Lehrers geschehen kann. Schon in dieser Bestimmung ist auf eine Verschiedenheit der Forderungen nach verschiedenen Stufen hingewiesen.

Daß aber überhaupt an den Schüler die Forderung gestellt wird, sich privatim auf die genannte Weise für die öffentliche Lektüre vorzubereiten, rechtfertigt sich einerseits durch die Rücksicht auf die Schule und ihr Bedürfnis, andrerseits durch die Rücksicht auf den einzelnen Schüler. — Kenntnis der Sprache und der Litteratur, welche die Schule fördern soll, werden in dem Maße gefördert, als ohne Nachteil für die Gründlichkeit des Verstehens die Lektüre an Ausdehnung gewinnt; das Interesse für die letztere wird um so mehr rege erhalten, je rascher der Fortschritt sein kann. Würden nun die Schwierigkeiten, die sich der Auffassung des Ganzen entgegenstellen, würden die notwendigen Bedingungen hierfür, die zunächst in der Erkenntnis der einzelnen Momente, in dem Verstehen der einzelnen Worte liegen, erst in der Schule, während des Unterrichts, erledigt, so müßte dadurch eine solche Zögerung entstehen, daß der Überblick über das Ganze gestört und das Interesse für die Lektüre geschwächt würde; wollte man, um durch rascheren Fortschritt das Interesse rege zu erhalten, die Schwierigkeiten übergehen, so verfiele man in eine Ungründlichkeit und Oberflächlichkeit, die nicht nur im einzelnen das Verstehen hindern oder zur Illusion machen würde, sondern die auch die schlimmste Gewohnheit wäre, welche die Schule sich hüten soll dem Schüler anzubilden.

Andrerseits ist es für den einzelnen Schüler förderlich, wenn er auf jeder Stufe seine eigene geistige Kraft gebrauchen, auf jeder mit eigener Kraft erreichen muß, was mit dieser erreichbar ist. Die Übung der geistigen Kraft, die Entwicklung des inneren Vermögens, die Weckung und Heranbildung der Geisteskräfte zu vielseitigem, gewandtem Gebrauch ist immerhin die wichtigste Aufgabe der Schule, neben welcher die Mitteilung von Stoff, von einer bestimmten Menge von Kenntnissen, erst als die zweite, nachstehende Aufgabe zu nennen ist. Freilich darf jene erste Aufgabe nicht in einen Formalismus ausarten, der sich gegen den Stoff gleichgültig verhält — weshalb denn eine große Zahl von Übungsbüchern mit ihrem geistesarmen, geisttötenden Stoff verwerflich wird, — es darf ferner, je größer die Zahl der Schüler ist, um so weniger die Methode, die Schüler alles selbst finden zu lassen, ausgedehnt, es darf nicht durch Häufung von Schwierigkeiten dem Schüler der ganze Unterricht entleidet werden. Aber daß sich Schwierigkeiten finden, an denen er sich üben soll, auch Schwierigkeiten, denen er nicht gewachsen ist, das einzusehen, ist für den Schüler von großem Vorteil. Das γνῶθι σαυτόν gilt auch hier; und es ist als die erste notwendige Stufe zu weiterem Fortschritt zu bezeichnen, wenn der Schüler die Schwierigkeit einer einzelnen Stelle und worin sie liegt, wenn er im einzelnen Fall seine Ratlosigkeit, im ganzen seine Bedürftigkeit deutlich erkennt. Dazu kann die Forderung einer angemessenen Präparation ihn führen.

Wenn der Lehrer die Regel befolgen muß, keine unverhältnismäßigen Schwierigkeiten seinen Schülern zuzumuten, so wird er zunächst die Lektüre in der Art auswählen, wie sie der Kenntnisstufe jeder Abteilung entspricht. Die Schüler sollen durch die sprachlichen Kenntnisse, die sie im Unterricht gewonnen haben, im allgemeinen zum Verständnis der gewählten Lektüre vorbereitet sein. Sie sollen durch Kenntnis der Wortformen und ihrer Bedeutung, endlich durch die Kunst, die einzelnen Worte zusammen zu konstruieren, zur Erfassung der Sätze ausgerüstet sein. Aber der Anwendung

Digitized by Google

der allgemeinen Kenntnisse auf die vorliegenden Sätze treten im Anfang Hindernisse entgegen, die ohne Anleitung des Lehrers nicht wohl überwunden werden können. Mag dieser nun auch es für angemessen erachten, die Schüler zunächst ihren eigenen Versuchen zu überlassen, damit sie die Unzulänglichkeit ihrer Kräfte fühlen und um so aufmerksamer der Anweisung des Lehrers folgen, so muß doch, sobald die eigene Unzulänglichkeit fühlbar wird, auch die entsprechende Hilfe und Anleitung dargeboten werden *).

Die Thätigkeit des Schülers bei der Vorbereitung auf das einzelne Pensum besteht dann, nach vorausgegangener Anleitung über den Gebrauch des Wörterbuches und über das Aufbauen des einfachen und des erweiterten Satzes aus dessen Elementen, weiterhin darin, dies selbst vorzunehmen, d. h. vor allem die Bedeutung der einzelnen Wörter zu ermitteln, dann seine Elementarkenntnisse von der Konstruktion der Sätze in Anwendung zu bringen. Nimmt die letztere Operation die Denkthätigkeit in Anspruch, so jene das Gedächtnis. Ich halte es nämlich durchaus für notwendig, daß die Wörter, nachdem ihre Bedeutung in dem geeigneten Wörterbuche aufgesucht worden ist, nicht bloß mit dieser in ein Heft eingetragen, sondern auch dem Gedächtnis eingeprägt werden. Daß hier und da von einem Lehrer gestattet wird, jenes Heft in dem Buche neben sich zu haben, um dann erst während der Übersetzung die Bedeutung und den entsprechenden deutschen Ausdruck daraus zu entnehmen, scheint schlechthin ein störender und nachteiliger Gebrauch. Wenn dem Schüler die Bedeutungen der Wörter nicht gegenwärtig sind, wenn seine Blicke von dem fremden Texte in das Präparationsheft und von diesem in jenen hinüber- und herüberstreifen; wenn demgemäß auch kein Versuch gemacht werden ist, bei der Vorbereitung den Sinn der Sätze zu ermitteln: so muß die Exposition so langsam und zögernd vor sich gehn, daß das Ganze nur mühselig zustande kommt und die oben angedeuteten Nachteile der erst in der Schule zu überwindenden Schwierigkeiten eintreten. Aber es ist diese Erleichterung — nicht selten eine Nachgiebigkeit gegen die Bequemlichkeit der Schüler — durchaus ungerechtfertigt. Zur Kenntnis der Sprache gehört notwendig Kenntnis ihres Wortvorrats, wenigstens der bekannteren Wörter. Das wird auch schwerlich von jemand geleugnet; aber man glaubt diesem Bedürfnis zu entsprechen, wenn man aus einem Vokabularium der Reihe nach Vokabeln memorieren läßt. Indes die so erworbene Wörterkenntnis, wenn die Wörter losgelöst aus ihrem Zusammenhange gelernt werden, haftet natürlich weniger in dem Gedächtnis, als wenn sie in ihrer Anwendung in konkreten Verhältnissen aufgefaßt worden sind **). Man beschränke das Expositionspensum auf das den Kräften

) Vgl. Köchly, Vermischte Blätter z. Gymnasialreform, Heft 2. 1848. S. 53 c). „Man bringe dem Schüler eine Methodik der Präparation bei, indem man sie ihn anfangs unter der Aufsicht und Leitung des Lehrers vollziehen lasse." Heydemann, Über den lat. Unterricht, mit besonderer Beziehung auf das Vokabellernen. Stettin. Programm v. J. 1856, S. 14: „Wenn dagegen bei einjährigem Lehrkursus der Lehrer im Laufe des ersten Vierteljahrs die Präparation auf zweckmäßige Art während der Lektion selbst leitet), so gewinnt der Schüler durch die Thätigkeit, die er gemeinsam mit ihm und seinen Mitschülern ausübt, größere Gewandtheit im Auffinden der Beziehungen sowohl der einzelnen Wörter als auch der Satzteile, und somit auch mehr Unterscheidungsfähigkeit, Festigkeit und Selbstvertrauen u. s. w."

**) Es ist dies ein Punkt, in welchem ich mit Köchly übereinstimme, der in der Schrift: Zur Gymnasialreform 1846, S. 66 erklärt: „Ebenso muß das leidige Vokabellernen, wo es noch nicht ganz verschwunden ist, abgestellt werden; es dürfen gar keine Wörter, sondern es müssen nur Worte gelernt werden, d. h. der Schüler muß von Anfang an unerbittlich angehalten werden, stets bei seiner Vorbereitung bis zum Verständnis des Ganzen wenigstens versuchsweise vorzudringen. Dadurch gewinnen die einzelnen Worte, die er kennen lernt, an Interesse, und

*) F. A. Wolf sah sich als junger Rektor in Osterode genötigt, sogar in Prima solche Anleitung zu geben; „ganze Stunden gingen damit hin, das rechte Präparieren zu lehren, erst in der nächsten Stunde ward zusammengesetzt" (F. A. Wolf von Arnoldt I. 62). Deshalb riet er dann auch später in seinen Vorlesungen (a. a. O. II. 214), der Lehrer solle in den unteren Klassen die Wörter selbst aufsuchen und dem Schüler zeigen, wie er sie aufzusuchen habe, namentlich ihn frühe daran gewöhnen, „den ganzen Artikel eines Wortes durchzulesen (J. M. Gesner: Lexicorum usus in tempore tironibus est ostendendus). D. Red.

Digitized by Google

entsprechende Maß, aber man beharre bei der Forderung, daß die darin vorkommenden Wörter bekannt sein müssen. Die anfängliche Mühe lohnt sich durch die Erleichterung, die dadurch allmählich für die Präparation entsteht.

Es ist aber bei Erlernung der Wörter von Wert, daß dies von Anfang an in der rechten Weise geschehe, daß die fremden Wörter überall durch die möglichst entsprechenden der Muttersprache ersetzt werden*). Wo die Grundbedeutung mit einem Worte wiedergegeben werden kann, muß vor allem dieses eingeprägt werden, so daß an der vorliegenden Stelle die Wendung oder Modifikation des Grundbegriffs von dem Lehrer bemerklich gemacht wird. Läßt sich dieser nicht mit einem Worte erschöpfen, so muß durch mehrere Wörter der Umfang seines Gebrauchs beschrieben und damit eine Andeutung des Grundbegriffs gegeben werden. Diejenigen Wörterbücher werden sich am meisten empfehlen, die nach diesen Grundsätzen eingerichtet sind. Je tiefer das zuerst Eingeprägte in dem Gedächtnis haftet, je schwerer es später wird, dasselbe, wenn es unrichtig oder einseitig ist, durch das Richtige zu ersetzen, um so mehr ist darauf zu sehen, daß gleich anfangs der fremde Ausdruck mit dem wahrhaft oder möglichst gleichbedeutenden ersetzt werde. Die Treue und Genauigkeit im einzelnen ist auf der untersten Expositionsstufe das Wichtigste.

Wenn der Lehrer bei den Anfängen der Exposition je nach den Kenntnissen seiner Abteilung sich darauf beschränken kann, bei der Präparation Kenntnis der Wörter zu fordern, so wird auf höheren Stufen Verstehen des Sinnes der einzelnen Sätze, weiterhin des Zusammenhangs und die Fähigkeit, gut und gewandt in die Muttersprache zu übersetzen, gefordert werden müssen. Je größer allmählich die copia verborum wird, über welche der Schüler gebietet, um so mehr kann er seine Aufmerksamkeit auf den Sinn des einzelnen Satzes und dessen Zusammenhang mit dem Vorangehenden und Folgenden richten. Denn allmählich erkennt er auch mehr und mehr, wie die Auffassung des Einzelnen und des Ganzen in gegenseitiger Abhängigkeit stehen, und das Einzelne sich nicht ohne Rücksicht auf den Sinn des Ganzen feststellen läßt.

Wenn Schwierigkeiten, welche die Lektüre des nächsten Pensums darbieten würde, entweder durch vorgängige Andeutungen und Erläuterungen des Lehrers, oder durch die dem Buche beigegebenen Anmerkungen gehoben werden sollen, so muß doch bei solcher Hilfe mit Vorsicht das rechte Maß eingehalten werden. Man mag dem Schüler positive Notizen darbieten, die zum Verständnis notwendig und ihm nicht leicht zugänglich sind, man mag ihn namentlich vor möglichen Mißverständnissen warnen und durch Fingerzeige auf die rechten Wege weisen, aber das eigene Nachdenken darf man ihm nicht ersparen. Je leichter etwas gelernt wird, je leichter wird es vergessen, und unsere Zeit, die in den Bildungsanstalten, Lehrmethoden und Lehrbüchern alles so bequem macht, fördert damit nicht die Intensivität der Geistesbildung und das eigene Streben.

Auch eine befriedigende, gute, gewandte Übersetzung wird als Resultat einer sorgfältigen

---

ist ihm der Satz klar geworden, so wird ihm auch selten oder gar nicht das einzelne Wort fehlen." Anders entscheidet sich Heydemann in dem oben angeführten Programm S. 20, 21. „Das systematische Einüben der Vokabeln ist, wie mir scheint, besonders darum dem gelegentlichen (als Gelegenheit zur Erlernung von Vokabeln bezeichnet H. namentlich auch das Übersetzen aus der fremden Sprache) vorzuziehen, weil es die Kenntnisse der Schüler in der Sphäre, in die es gehört, verhältnismäßig zu einem bestimmten Abschluß bringt; man kann fordern und durchsetzen, daß diejenigen, die ein gewisses Vokabularium durchgelernt haben, alle die Vokabeln wissen, die sie sich haben einprägen müssen." Bei dem gelegentlich Erlernten spielt der Zufall, die Willkür, ja die Laune die Hauptrolle u. s. w." Bei einem aus klassischen Schriftstellern zweckmäßig gewählten Expositionsstoff dürfte letztere Einwendung wegfallen. (Vgl. d. Art Vokabular. D. Red.)

*) Heydemann Progr. S. 20: „Die sorgfältigen Lehrer haben es in den Klassen, in welchen der Grund zur Vokabelkenntnis gelegt wird, gewiß nicht unterlassen, auf die Fundamentalbedeutung der wichtigsten Wörter hinzuweisen."

Digitized by Google

Vorbereitung auf jeder höheren Stufe in höherem Grade gefordert werden können*). — Es fragt sich, ob, wenn ein Autor für eine gewisse Stufe leicht genug ist, die Vorbereitung nicht ganz wegfallen könne**). — Daß die Schüler zuweilen, um von ihren Fortschritten und Kenntnissen, von der Schnelligkeit und Sicherheit ihrer Auffassung Proben abzulegen, aufgefordert werden, auch unvorbereitet manches zu übersetzen, ist durch pädagogische Zwecke hinlänglich gerechtfertigt und steht nicht in Frage. Vielmehr handelt es sich darum, ob in gewissen Fällen die Unterlassung der Präparation Regel werden darf. Dies, glaube ich, muß unter einer leichten Beschränkung verneint werden. Es mag vorkommen, daß wenn in der Schule mit Rücksicht auf die Ansprüche andrer Fächer ein Minimum der Vorbereitung fixiert und dieses Pensum vor dem Ende der Lektion erledigt ist, der Lehrer es für angemessen erachtet, auch ohne Präparation weiter übersetzen zu lassen; aber dies muß als eine durch die Verhältnisse herbeigeführte Ausnahme, nicht als Regel erscheinen. Muß man selbst bei dem Lehrer die Meinung mißbilligen, als ob er unvorbereitet das Pensum in der Schule vornehmen dürfe, so noch mehr bei dem Schüler. Die Mangelhaftigkeit in Auffassung des Einzelnen käme dabei weniger in Betracht, als der Dünkel, der dadurch genährt würde, und die für das Leben verderbliche Gewohnheit, eine Aufgabe leichthin und oberflächlich zu erledigen.

Lassen sich diese Forderungen im allgemeinen aufstellen, so wird doch ein Lehrer, namentlich bei vorgerückteren Schülern, noch dieses oder jenes (z. B. Angabe und Übersicht eines größeren Zusammenhangs, Aufdeckung von Schwierigkeiten und Anstößen, Versuche zu deren Lösung u. dgl.) zum eigenen Nachdenken aufgeben, und in der nächsten Lektion sich überzeugen können, ob und mit welchem Erfolge sich die Schüler damit beschäftigt haben. Hierüber läßt sich eine allgemeine Regel nicht aufstellen, und der erfahrene Lehrer muß freie Hand behalten***). **† Bäumlein.**

---

*) Ein nur in unserem papiernen Säkulum mögliches Übermaß ist es dagegen, wenn ein Lehrer verlangt, daß die Schüler ihre Übersetzung nicht bloß im Kopfe, sondern auch auf dem Papiere mitbringen. An die Stelle der Anspannung der ganzen Geisteskraft tritt dann in der Lektion ein mechanisches Vorlesen. D. Red.

**) Köchly hat in seinen 1845—1848 veröffentlichten Reformationsplänen, die hauptsächlich darauf drangen, recht viel zu lesen, verschiedentlich das Übersetzen ohne vorhergehende Vorbereitung empfohlen. Gegen schriftliche Präparation spricht er sich in der Schrift: Über das Princip des Gymnasialunterrichts der Gegenwart S. 8, § 13 aus: „Dagegen ist nichts geeigneter zur Stärkung des Gedächtnisses, als mit Beseitigung aller unnötigen Schreibereien, die dem jungen Schüler so schwer fallen, als da sind Präparation . . . . . auf tüchtige bloß mündliche Präparation zu halten." S. 25, § 29: „Der Neusekundaner soll die griech. und lat. Grammatik . . . . . dergestalt praktisch geübt haben, daß er bei gehöriger Präparation in den gelesenen Schriftstellern rasch und sicher, wo nicht besondere Schwierigkeiten obwalten, auch ohne Präparation wenigstens verständlich übersetzen kann." Dasselbe wiederholt er in der Schrift: Zur Gymnasialreform. 1846. S. 31 und Blätter zur Gymnasialreform Heft 2. 1848, S. 64, § 76 c)*).

***) Der treffliche, als Professor am Stuttgarter Gymnasium zu frühe verstorbene Ludwig Bauer hat in einer Rede über „die Regeln, welche sich für das Studium der Philologie aus einem Rückblick auf die Philologen des 15. und 16. Jahrhunderts ergeben" (Süddeutsche Schulzeitung für Lat.- und Realschulen, Stuttg. 1839), eine Schilderung des Verfahrens träger Schüler bei der Präparation gegeben, die man ergötzlich nennen könnte, wenn sie nicht an manchen Orten nur allzuwahr wäre. Er spricht zuerst von den bequemen Ausgaben mit Anmerkungen, in denen „der moderne Freund des Altertums sein Auge behaglich von oben nach unten gleiten läßt, und

---

*) Es sind nach unserer Ansicht zwei einander gegenüberliegende Klippen, die man bei dieser Sache zu vermeiden hat: man darf einerseits die Aufgabe für den Schüler nicht so schwer werden lassen, daß er daran erliegt; der gewissenhafte Schüler fühlt sich unglücklich, wenn er findet, daß seine Kraft der Forderung nicht gewachsen ist, während er meint, die Lösung der Schwierigkeit werde in jedem Falle von ihm verlangt; der leichtsinnige hingegen wird in seinem Leichtsinne bestärkt, wo nicht zur Unredlichkeit verleitet. Andrerseits soll man die Aufgabe auch nicht zu leicht machen, damit eine gesunde Kraft noch gereizt werde, sich daran zu erproben; es ist nicht ermutigend für einen tüchtigen Schüler, wenn man ihm alle Schwierigkeiten im voraus aus dem Wege räumt, wenn man ihm selbst nichts zutraut und nichts zumutet. Medium tenuere beati. Vgl. G. T. A. Krüger, Progr. Braunschw. 1848. S. 15. D. Red.

Digitized by Google

Präsentationsrecht, s. Besetzungsrecht.
Preisaufgaben, s. Fortbildung.
Preise, s. Schulprämien.

Preußen. Die höheren Schulen. I. Die Unterrichtsverwaltung. A. Oberste Leitung. Die allmähliche Entstehung des preußischen Staates aus den verschiedenartigsten früher selbständigen Bestandteilen machte eine Centralverwaltung des öffentlichen Unterrichtes erst im 19. Jahrhundert möglich. Die Schulen waren gemäß ihrer Entstehung früher meistens eng mit der Kirche und ihren Ordnungen verbunden, oder von den Kommunen abhängig; eine direkte und geregelte Aufsicht trat zunächst über die evangelischen Schulen nach der Einführung der Kirchenreformation in den brandenburgischen Landen ein. Kurfürst Joachim II. errichtete 1552 ein Konsistorium für die evangel. Kirchen- und Schulangelegenheiten; Johann Georg erließ 1573 eine Visitations- und Konsistorialordnung, in welcher für die Schulen sowohl die Beaufsichtigung als auch die innere Einrichtung, der Unterricht und das Verhältnis der Lehrer ausführlich geregelt wurde. Die Aufsichtsbehörden waren die Geistlichen; an der Spitze stand das gewöhnlich aus 4 oder 5 Mitgliedern bestehende Konsistorium, dessen Besitzer vornehmlich der Generalsuperintendent sein sollte. Zu den Aufgaben dieser Behörde gehörte Bereisen der Provinzen und Abhaltung von Kirchen- und Schulvisitationen, für welche ein Turnus von 10 Jahren in jeder Provinz festgesetzt war. Als Visitatoren wurden in der Verordnung bezeichnet: „Unser gemeiner Superintendens und einer aus unsern Consistorial- oder andern Räten, dergleichen der Notarius." Diese Visitatoren sollten die Pfarrer in den Hauptstädten jedes Orts zu Inspektoren der nächstumliegenden Flecken und Dörfer verordnen. Für die Schulen in den Städten, aus denen unsere höheren Schulen nach und nach erwachsen sind, wurden besondere, den Unterricht, die Lehrer und die Schüler betreffende, sehr auf das Einzelne eingehende Verordnungen gegeben.

Seit der Einsetzung eines Geheimeratskollegiums unter Kurfürst Joachim Friedrich 1604, als ständiger höchsten Verwaltungsbehörde, entstand in demselben allmählich ein dem Konsistorium übergeordnetes geistliches Departement. Der dreißigjährige Krieg mit seinen für die brandenburgischen Länder verwüstenden Folgen hemmte lange Zeit jede Weiterentwicklung des Schulwesens. Ein Zeugnis hiervon ist die Verordnung des Kurfürsten Friedrich Wilhelm in der märkischen reformierten Kirchenordnung von 1662, welche auch den Anfang einer Schulordnung enthält, „daß die Kirchen und Gemeinden allen Fleiß anwenden sollten, daß hin und wieder sowohl in Dörfern, Flecken und Städten wohlbestellte Schulen angeordnet würden". Umfassendere, aber in dem Bestehenden wenig ändernde Bestimmungen über die Schulen enthält die lutherische Kirchenordnung für das Herzogthum Kleve und die Grafschaft Mark von 1687.

Die Vereinigung des Herzogtums Preußen mit den brandenburgischen Ländern, die Errichtung eines Königreichs Preußen unter Friedrich III. machte eine Centralisation in der Verwaltung möglich, und so entwickelte sich vom 18. Jahr-

---

kehrt dann nach einigem Verweilen zum Texte zurück." „Allein," fährt er fort, „Griechisch bleibt eben doch Griechisch, und die Noten dazu sind fast durchaus lateinisch geschrieben. Man muß also noch eine Art von Brücke haben, um über den Abgrund des Mißverständnisses hinwegzukommen. Hierfür ist gesorgt. Neben, oder besser auf dem Klassiker liegt ein zweites Buch, ganz schlicht in der lieben Muttersprache abgefaßt, nämlich — um ohne Umschweife zu reden — die deutsche Übersetzung des betreffenden fremden Schriftstellers. Freilich ist es immer noch ein herber Zeitverlust (man hat ja so manche Gelegenheit, seine Zeit los zu werden), wenn man den lateinischen oder griechischen Satz, — versteht sich, ohne ihn zu verstehen, — erst vorher einmal durchlesen muß. Ein gewandter Kopf weiß sich auch aus dieser Schlinge zu ziehen; er liest nämlich die Periode zuerst ganz sachte in der Übersetzung und dann flüchtig im Urtexte nach. Bleibt zu bemerken, daß es eine Methode giebt, die noch kürzer vom Ziele abführt: ich meine, wenn man Urtext und Noten, Grammatik und Wörterbuch ungelesen läßt und bloß die deutsche Übersetzung, zur Not auch erst in der Lektion, überläuft; denn die Schlagwörter bleiben schon im Gedächtnis haften und stellen sich, wenn man selbst übersetzen soll, wenigstens beiläufig ein." D. Red.

Digitized by Google

hundert an allmählich die allgemeine Gesetzgebung für den preußischen Staat überhaupt.

Tiefer eingehend und auf eine größere Centralisation des Unterrichts hinzielend war die von Friedrich Wilhelm I. am 24. Okt. 1713 erlassene K. preuß. evangel. reformierte Inspektions-, Presbyterial-, Klassikal-*), Gymnasien- und Schulordnung. Es bleibt hierin die Oberaufsicht über alle Schulen dem Kirchendirektorium: „Die Gymnasien und Lateinschulen zu Berlin, Frankfurt a. O. und Halle sollen bei ihren bisherigen Ordnungen und typis lectionum gelassen, die in den übrigen Städten und Provinzen nach Anleitung obgedachter, soviel es thunlich, eingerichtet werden, damit auch in diesem Stücke eine Konformität erhalten werde." Der entschieden reformierte Charakter spricht sich in dieser Verordnung namentlich durch das auf den heidelbergischen Katechismus gelegte Gewicht aus: „wie dann in Kirchen und Schulen kein andrer als dieser Katechismus mit der Jugend zu treiben"; in gleicher Weise wurde der exklusive Gebrauch dieses Katechismus 1716 vorgeschrieben. Wichtig für den höheren Unterricht war unterm 30. Sept. 1718 die erneuerte Verordnung wegen der studierenden Jugend auf Schulen und Universitäten, wie auch der Candidatorum Ministerii, in welcher die sittlichen und wissenschaftlichen Anforderungen an die sich zum Universitätsstudium bestimmenden, namentlich an die künftigen Theologen, zweckmäßig verschärft werden.

Am 22. Dez. 1722 erließ Friedrich Wilhelm I. eine Instruktion für das General-, Oberfinanz-, Kriegs- und Domänendirektorium, welches über das Kirchen- und Schulwesen nur die Bestimmung enthielt: „An allen Orten, wo Uns das jus patronatus zusteht, sollen die Kirchen und Schulen in gutem Stand erhalten werden, und hat das Direktorium die Kammern in den Provinzen anzuweisen, deshalb gehörige Sorge zu tragen." Was nur zur gelehrten Übung des Geistes dienen sollte, fand bei diesem König keine Stätte, aber er sorgte für das Bedürfnis des gemeinen Mannes. Mit der Leitung des geschäftlich der Justiz angeschlossenen geistlichen Departements in dieser Verwaltung waren beauftragt von 1722—1725 v. Printzen als Präsident des deutschen und französischen Konsistorii, wie auch Direktor aller geistlichen und Kirchensachen, Protektor der Akademie der Wissenschaften, Oberkurator aller k. Universitäten ꝛc., nach ihm Freiherr von In- und Knyphausen, dem wegen Häufung der Arbeiten 1730 zur Leitung der Konsistorialgeschäfte ein Vicepräsident, v. Reichenbach, beigegeben wurde. In den 4 provinziellen Departements wurden die Kirchen- und Schulsachen von Konsistorial- und Justizräten bearbeitet.

Es ist selbstverständlich, daß unter einem Monarchen, wie Friedrich II., das Schulwesen mit tieferem Verständnis und in einem höheren Sinne erfaßt werden mußte, als unter seinem an umfassender Bildung weit hinter ihm zurückstehenden Vorgänger. Sobald nur die Kriegsstürme schwiegen, erließ er 1750 die Instruktion für das luth. Oberkonsistorium zu Berlin, dem die Aufsicht über die Provinzialkonsistorien, mit Ausnahme der schlesischen, übertragen wurde; erster Präsident war der Chef des geistlichen Departements, Geh. Staats- und Justizminister Freiherr v. Danckelmann; 1764 wurden die Kirchen- und Schulsachen der Reformierten einem eigenen Chef übertragen. Aber erst nach Beendigung des siebenjährigen Krieges konnte der große König seine besondere Aufmerksamkeit und Sorge dem Unterrichtswesen und den Schulen zuwenden, was er für das Steckenpferd seines Alters erklärte. Zu dem Minister, welcher seine Absichten auf Erziehung und Bildung ins Werk setzen sollte, hatte er den Freiherrn v. Zedlitz-Leipe erwählt, welcher den 18. Jan. 1771 als Staats- und Justizminister an die Spitze des geistlichen Departements in lutherischen Kirchen- und Schulsachen trat. Der Brief des Königs vom J. 1769 sur l'éducation (Oeuvres IX S. 113 ff.) enthält die Grundsätze, welche fortan das preuß. Unterrichtswesen leiten sollten und geleitet haben. In den Gymnasien vermißte er, daß die Schüler gewöhnt werden, selbst zu

*) D. h. Parochial.

Digitized by Google

denken und früh ihr eigenes Urteil zu üben. Es dürfe in den Ämtern die Geburt nicht über das Verdienst siegen. „Ich bin überzeugt," sagt er, „daß man aus dem Menschen machen kann, was man will. Alles, was den Geist erhellt, alles, was den Kreis der Kenntnisse erweitert, erhebt die Seele, statt sie herabzustimmen." Die Übung des eigenen Urteils, der Anbau des schließenden Verstandes, das Selbstdenken wurde als die Seele des Unterrichts betrachtet, und Zedlitz war der Mann dazu, diese Forderung zum Grundgedanken seiner Wirksamkeit zu machen im Gegensatz gegen die bisher übliche gedächtnismäßige Überlieferung eines unverstandenen Stoffes, gegen die blinde Gewöhnung an angelernte Vorstellungen, gegen die Geistesträgheit der Schüler wie der Lehrer. Es gelang ihm, für seine Zwecke die rechten Männer in Meierotto, Niemeyer, Gedike zu finden; er berief den Philologen Fr. Aug. Wolf nach Halle, und die Entwicklung des preuß. höheren Schulwesens knüpft sich immer noch an die Wirksamkeit dieser Männer. In die Zeit, wo Zedlitz an der Spitze des Unterrichtswesens stand, fällt die Bewegung, welche in der Pädagogik von Basedow ausging, deren Grundgedanken zu den Absichten Zedlitzens stimmten, weshalb er auch Trapp aus dem Philanthropinum in Dessau als Professor der Pädagogik nach Halle berief; aber bald erkannte er die unzureichende Befähigung des Mannes und erklärte 1782 an den König die Rückkehr desselben nach Holstein für einen „nicht unersetzlichen Verlust".

Behufs der selbständigen Entwicklung des Schulwesens faßte Zedlitz den Plan zur Errichtung eines *Oberschulkollegiums* als unabhängiger obersten Behörde, welche „die Oberaufsicht über das Ganze des gesamten Schulwesens" der k. Lande führen sollte, neben dem Konsistorium, welchen Plan König Friedrich Wilhelm II. 1787 zur Ausführung brachte. Das Kollegium sollte unmittelbar unter dem Könige stehen und zugleich alle Geschäfte führen, welche bisher dem Oberkuratorium der Universitäten anvertraut gewesen. Allen Landeskollegien, Magistraten und Beamten wurde befohlen, die Verfügungen des Oberschulkollegiums allemal pflichtmäßig und schleunigst zur Ausführung zu bringen. Chef der neuen Behörde wurde v. Zedlitz, Präsident der Geh. Oberfinanzrat Wöllner, Mitglieder der Kanzler der Universität Halle v. Hofmann, der Konsistorialrat und Professor Steinbart zu Frankfurt a. O. und der Berliner Gymnasialdirektor Oberkonsistorialrat Gedike. Der bedeutsamste und folgenreichste Erlaß dieser Behörde ist die von Gedike unter Meierottos Mitwirkung entworfene Instruktion v. 23. Dez. 1788, daß die *Prüfung über die Universitätsreife auf der Schule* vor der Entlassung der Schüler stattzufinden habe.

Indes war kurz vorher eine Gegenströmung in der Leitung der geistlichen und Schulangelegenheiten durch den Rücktritt des Ministers v. Zedlitz und durch die am 3. Juli 1788 verfügte Ernennung des Geh. Rats *Wöllner* zum Wirklichen Geh. Staats- und Justizminister, sowie zum Chef des geistlichen Departements eingetreten, welche sich sofort durch das *Religionsedikt vom 9. Juli 1788* äußerte. Dieses Edikt trat mit Entschiedenheit der sogenannten „Aufklärung" entgegen, „durch welche das Ansehen der Bibel, als des geoffenbarten Wortes Gottes, immer mehr herabgewürdigt und diese göttliche Urkunde der Wohlfahrt des Menschengeschlechts verfälscht, verdreht oder gar weggeworfen würde. Es müsse eine allgemeine Richtschnur, Norm und Regel unwandelbar feststehen, nach welcher die Volksmenge in Glaubenssachen von ihren Lehrern treu und redlich geführt werde, und diese sei bisher die christliche Religion nach ihren drei Hauptkonfessionen gewesen." Das Edikt vom 19. Dez. 1788 setzte die in den letzten Jahren Friedrichs für theologische und philosophische Schriften thatsächlich außer Anwendung getretene Censur wieder in Kraft; Männer der Verstandesrichtung, wie Gedike, verloren ihren Einfluß; Niemeyer wurde mit Kassation bedroht, und durch ein Cirkular an sämtliche Inspektores der Kurmark wurde 1794 angeordnet, daß zur Steuerung der zunehmenden Neologie künftig allen neu aufgenommenen Lehrern an Gymnasien und Stadtschulen ein besonders gedruckter Revers zur Unterschrift vorgelegt werden sollte. In demselben Jahre gelangte am 5. Februar

Digitized by Google

das allgemeine Landrecht für die preuß. Staaten zur Publikation, welches Teil II, Tit. 12 Schulen und Universitäten für Staatsanstalten erklärt und ein umfassendes Rechtssystem über das ganze Unterrichtswesen aufstellt, dessen Grundzüge bis heute maßgebend geblieben sind.

Friedrich Wilhelm III. erließ schon am 23. Nov. 1797, nachdem er am 16. Nov. die Regierung angetreten hatte, eine Kabinettsordre an sämtliche Departements, Kammern und Regierungen gegen die vielen unwürdigen Subjekte, welche sich überall in die Ämter eingeschlichen, wodurch Wöllner sich veranlaßt fand, unter dem 5. Dez. 1797 einen Specialbefehl an die Konsistorien zu erlassen, alle untergeordneten Behörden mit doppelter Aufmerksamkeit zu ihrer Pflicht anzuhalten, damit die ihrer speciellen Aufsicht anvertrauten Prediger und Schullehrer genauer, als bisher an vielen Orten vielleicht geschehen, dahin beobachtet würden, ob selbige nicht nur die Religion nach der Vorschrift des Religionsediktes rein und lauter lehren, sondern auch bei ihrem Amte in Kirchen und Schulen nicht nachlässig seien. Inzwischen war der Legationsrat Menken, ein Gegner der Wöllnerschen Denkart, zum Geh. Kabinettsrat des Königs ernannt, dessen Einfluß auf den König den Minister Wöllner bestimmte, unter dem 13. Januar 1798 zu verfügen, daß andere zweckmäßige Vorkehrungen zur Beförderung wahrer Religiosität und Sittlichkeit getroffen werden sollten. Ungeachtet dieser Willfährigkeit, sein eigenes Werk zu zerstören, erging an ihn unter dem 11. Jan. 1798 eine mißbilligende Kabinettsordre, worin der für Friedrich Wilhelms III. ganze Regierung leitende Grundsatz ausgesprochen wurde: „Ich selbst ehre die Religion, folge gern ihren beglückenden Vorschriften und möchte um vieles nicht über ein Volk herrschen, welches keine Religion hätte. Aber ich weiß auch, daß sie Sache des Herzens, des Gefühls und der eigenen Überzeugung sein und bleiben muß, und nicht durch methodischen Zwang zu einem gedankenlosen Plapperwerk herabgewürdigt werden darf, wenn sie Tugend und Rechtschaffenheit befördern soll. Vernunft und Philosophie müssen ihre unzertrennlichen Gefährten sein, dann wird sie durch sich selbst bestehen, ohne die Autorität derer zu bedürfen, die es sich anmaßen wollen, ihre Lehrsätze künftigen Jahrhunderten aufzudringen und den Nachkommen vorzuschreiben, wie sie zu jeder Zeit und in jedem Verhältnisse über Gegenstände, die den wichtigsten Einfluß auf ihre Wohlfahrt haben, denken sollen." Da Wöllner auch nach dieser Zurechtweisung fortfuhr zu verfügen, wurde ihm Anfangs März die Entlassung geschickt, und gleichzeitig wurden die ihm gleichgesinnten Oberkonsistorialräte und Mitglieder des Oberschulkollegiums Hermes und Hillmer entlassen. Es blieb in dem Oberkonsistorium Andr. Jak. Hecker, der, sowie auch die nach 1800 ernannten Zöllner, Nolte, Niemeyer, Sack, Ribbeck, Hanstein die geeigneten Männer waren, um gemäß der k. Kabinettsordre vom 11. Jan. 1798 zu handeln.

An Wöllners Stelle trat von Massow als Chef des lutherisch geistlichen und Schuldepartements, mit welchem auch die katholischen geistlichen Sachen verbunden wurden, während die reformierten Kirchen- und Schulsachen unter einem besonderen Departementschef Thulemeyer standen. Beide Minister wurden als Staatsminister des Justizdepartements bezeichnet; der des lutherischen war zugleich Präsident des Oberkonsistoriums und des Oberschulkollegiums, des Berliner und Potsdamer Armendirektoriums, des Geh. Obertribunals und der ostpreußischen und pommerschen landschaftlichen Kreditsysteme. Dagegen waren von seiner Aufsicht die lutherischen Schulsachen in Schlesien, welche der Chefpräsident der breslauischen Oberamtsregierung leitete, und die den Provinzialministern untergebenen katholischen, geistlichen und Schulsachen in Schlesien, Südpreußen, Neuostpreußen und den fränkischen Fürstentümern ausgenommen; in den letzteren wurde zugleich die Mitaufsicht über die Universität Erlangen von dem Minister Hardenberg geführt. Diese Zersplitterung gestattete nicht, einen zusammenhängenden, folgerichtigen Plan für die Geistes- und Gemütsbildung der aus so verschiedenartigen Elementen zusammengesetzten preußischen Nation zu entwerfen und zu verfolgen.

Digitized by Google

Bald folgte die Zeit der schwersten Prüfung und der hochherzigsten Erhebung. Des Königs Wort vom 10. Aug. 1807: „Der Staat muß durch geistige Kräfte ersetzen, was er an physischen verloren hat", wurde von nun an der Leitstern der preußischen Regierung. Bei der neuen Organisation der Staatsbehörden im J. 1808 wurde das Oberschulkollegium aufgehoben und die Unterrichtsverwaltung dem Ministerium des Inneren als dritte Sektion „für den Kultus und den öffentlichen Unterricht" zugeteilt und unter die unmittelbare Leitung eines Geh. Staatsrats und Sektionschefs gestellt. Zum Minister ernannte der König den Grafen zu Dohna, zum Chef der dritten Sektion Wilhelm von Humboldt, der in glücklichster Weise alle Eigenschaften eines Staatsmannes und Gelehrten in sich vereinigte und frei von allen Nebenrücksichten mehr als irgend einer berufen war, seine hohe Aufgabe für die Wiedergeburt Preußens zu erfüllen (s. d. Art. v. Humboldt). Ein Erziehungssystem war die ganze beabsichtigte Regeneration der preußischen Monarchie, aber die beschränkten Finanzmittel des Staates hemmten die Durchführung der großen Gedanken Humboldts, so daß er wegen dieser stets empfundenen Beschränkung aus der am 17. Dez. 1808 angetretenen Stellung am 23. Juni 1810 wieder schied. Zu technischen Räten waren zugleich mit ihm Nicolovius und Süvern in die Unterrichtssektion berufen. Nicolovius war früher weltlicher Konsistorialrat und Mitglied des ostpreuß. Konsistorii, dann vortragender Rat in Universitätssachen zu Königsberg, zuletzt Mitglied des Departements für das geistliche, Schul- und Armenwesen und besonders in der letzten Zeit im Verkehr mit den ausgezeichnetsten Männern des Staats gewesen. Die milde und feine Persönlichkeit desselben, das enge Verhältnis, in welchem er seit lange zu Goethe, Jacobi und andern Geistesverwandten stand, sein unerschütterlicher Glaube an eine fortschreitende, herrliche Entwicklung unserer Zeit, machten ihn gerade zu einem Mitarbeiter Humboldts sehr geeignet. Er blieb unter mannigfachem Wechsel im geistlichen Ministerium bis zum 22. Mai 1839. Süvern brachte außer seiner Wissenschaftlichkeit eine bedeutende Erfahrung aus dem Lehramte in seine neue Stellung mit, die er aus zwei Direktorämtern, zu Thorn und Elbing, und aus seiner akademischen Wirksamkeit zu Königsberg geschöpft hatte. Von ihm wurden die wichtigsten Reglements und Instruktionen ausgearbeitet, welche die Reorganisation des höheren Schulwesens erforderte: über die Prüfung der Kandidaten für das höhere Schulamt vom 12. Juli 1810, über die Abiturientenprüfung vom 25. Juni 1812, und eine allgemeine Unterrichtsverfassung 1816, die nicht vollständig zur Veröffentlichung gekommen ist, aber nach deren wichtigsten Grundsätzen die Anordnungen der Verwaltung sich richteten. Ein allgemeines Gesetz über die Verfassung des Schulwesens im preuß. Staate, gemäß der Kabinettsordre vom 3. Nov. 1817, in der es hieß, „daß zum Gelingen alles dessen, was der Staat durch seine ganze Verfassung, Gesetzgebung und Verwaltung bezweckt, der erste Grund in der Jugend des Volks gelegt werden müsse", wurde von ihm als Entwurf dem Staatsministerium zur Beratung vorgelegt; aber die divergierenden Ansichten über die Zulässigkeit mehrerer der aufgenommenen Bestimmungen hinderten die Ausführung. Seit 1818 beschränkte er sich fast ganz auf das Referat über die Akademie der Wissenschaften und auf den Wirkungskreis des Mitdirektors in der Unterrichtsabteilung; er starb 2. Okt. 1829.

An Humboldts Stelle trat der Geh. Staatsrat v. Schuckmann an die Spitze der dritten Sektion für den Kultus, für das Specielle in derselben wurde Nicolovius zum Direktor ernannt; auch als v. Schuckmann 1814 Minister des Innern geworden, blieben Kultus und Unterricht bei seinem Ressort, bis die Kabinettsordre v. 3. Nov. 1817 erklärte: „Der Minister des Innern giebt das Departement für den Kultus und öffentlichen Unterricht und das damit in Verbindung stehende Medizinalwesen ab. Die Würde und Wichtigkeit der geistlichen und der Erziehungs- und Schulsachen macht es rätlich, diese einem eigenen Minister anzuvertrauen und Ich ernenne dazu den Staatsminister Freiherrn v. Altenstein."

Digitized by Google

Die energische und durchgreifende Thätigkeit, welche seit 1814 die Staatsregierung der Umgestaltung und teilweisen Neuschaffung der höheren Unterrichtsanstalten zuwandte, gewann an Altenstein einen geistvollen und kenntnisreichen Leiter und bald nach seinem Amtsantritt an dem Geh. Ober-Reg.-Rat Dr. Johannes Schulze (vom 1. Aug. 1818) eine anregende, überall die Wissenschaftlichkeit fördernde, Geist und Leben weckende Kraft. Gleichzeitig wurde Hegel als Professor der Philosophie an die Universität zu Berlin berufen und übte, vorzugsweise begünstigt von den Leitern des Unterrichtswesens, einen mächtigen Einfluß aus.

Ein sprechendes Zeugnis von dem organisierenden und alle Verhältnisse durchdringenden und regelnden Geiste ist die große Anzahl sowohl allgemeiner als specieller Verfügungen über das höhere Unterrichtswesen in der bis zum 14. Mai 1840, dem Tode des Ministers, während Altensteinschen Verwaltung, deren Zahl mit Einschluß der die Universitäten betreffenden bis zum Reglement über die Prüfung der zur Universität abgehenden Schüler vom 4. Juni 1834 sich auf 748 beläuft. Jenes Reglement bildete einen bedeutenden Abschluß in der Reorganisationsthätigkeit der obersten Behörde. Es war die Frucht langjähriger, allseitiger Erfahrung und reiflicher Erwägung der Verhältnisse. Zugleich mußte die Folge desselben eine größere und genauere Übereinstimmung der Lehrverfassung und der Klasseneinrichtung der verschiedenen Gymnasien werden. Die darauf folgende Zeit bis zum Tode Altensteins weist noch 438 Verfügungen auf, unter denen die Ministerialverordnung vom 24. Okt. 1837 die wichtigste Stelle einnimmt, indem sie die Grundbedingungen eines seiner Aufgabe entsprechenden Gymnasialunterrichts darlegt. Zum erstenmale wurde hier ein Normallehrplan für alle Gymnasien aufgestellt, bei dessen Durchführung indes das Ministerium seinen Grundsätzen gemäß Rücksicht auf die individuellen, den jedesmaligen Direktoren allein vollständig erkennbaren Anforderungen der einzelnen Lehranstalten nahm. Die hier ausgesprochenen Grundsätze sind bis 1856 die leitenden gewesen.

Einen schmerzlichen Zwischenfall in der mit allen Kräften erstrebten Fortentwicklung des höheren Schulwesens bildete der seit 1819 eintretende Umschwung der politischen Zustände, der zunächst das Cirkularreskript des Ministers v. Altenstein an sämtliche Oberpräsidenten wegen Beaufsichtigung der höheren Lehranstalten vom 30. Okt. 1819 hervorrief, dessen Eingangsworte heißen: „Durch die neuesten Zeitereignisse, besonders aber durch die in der 35. Sitzung der deutschen Bundesversammlung in Frankfurt a. M. stattgefundenen Verhandlungen in betreff der in dem deutschen Schul- und Universitätswesen wahrgenommenen Gebrechen und Ausartungen, sehe ich mich veranlaßt, Ew. hiermit dringend aufzufordern, dem höheren Schulwesen, mit Ausschluß der Universitäten, für welche ich die Mitwirkung der betreffenden k. Oberpräsidien noch besonders in Anspruch nehmen werde, — eine erhöhte und ganz vorzügliche Aufmerksamkeit zu widmen und sich dadurch in den Stand zu setzen, allen Mängeln und vorzüglich jedem Keime der Ausartung und des Verderbens, welchen Sie besonders in dieser oder jener höheren Schulanstalt gewahren sollten, zeitig und nachdrücklich entgegen zu arbeiten und seine weitere Entwicklung zu verhindern." — Die infolge dessen verordneten Maßregeln bezweckten, „daß den Gemütern der Jugend eine werkthätige Liebe zum Könige und Vaterlande tief eingeprägt werde und hierzu sich eine strenge Disciplin geselle, welche die Jugend zwar mit Liebe und Milde behandle, aber unabläßig auf Gehorsam, Fleiß und gute Sitte dringe und die genaueste Befolgung der desfallsigen Gesetze zur heiligsten Pflicht mache." — Die Liebe zum Könige und Vaterlande hatte im ganzen Preußenvolke, besonders auch im ganzen Bereiche der höheren Schulen, wenige Jahre vorher die großartigsten Proben bestanden. Die gewaltigen Ereignisse, die man soeben erlebt, die großen Thaten, welche zum guten Teil Lehrer und Schüler entweder mit ausgeführt oder durch die lebendigste Teilnahme und die hingebendsten Opfer unterstützt hatten, mußten eine nachhaltige Begeisterung und einen hohen Aufschwung der Gedanken und Empfindungen gerade in der nach höherer Bildung strebenden Jugend und in deren Leitern zurücklassen,

Digitized by Google

welche nicht sogleich nach einigen Friedensjahren auf das Niveau des alltäglichen Lebens zurückgedrängt werden konnten. Es ist nicht zu leugnen, daß die Jahre des Krieges eine gewisse Derbheit, die auch wohl in Roheit und Widerspenstigkeit überging, in der Schuljugend befördert hatten; aber die herrlichen Tugenden, die sie vor kurzem bis zur Bewunderung der Mit- und Nachwelt bewiesen hatte, hätten sie vor dem Argwohn und den Maßregeln schützen sollen, die leider in weiterer Folge aus obigem Restript entsprangen. Die schmerzlichste war die Unterordnung der obersten Leitung des Schulwesens unter die Polizei, indem der humane und wohlwollende Nicolovius am 21. Mai 1824 ohne Vorwissen des Ministers v. Altenstein auf die geistliche Abteilung beschränkt und der Direktor des Polizeiministeriums v. Kamptz mit Beibehaltung seiner übrigen Dienstverhältnisse zum Direktor der Abteilung für den Unterricht ernannt wurde. 1825 wurde v. Kamptz von seinem Posten beim Ministerium des Innern und der Polizei entbunden und zum Direktor im Justizministerium ernannt, seine Stellung zum Unterrichtswesen behielt er aber bis zum 9. Febr. 1832. Durch die Kabinettsordre vom 4. März d. J. wurde zur großen Freude Altensteins die Direktion der Unterrichtsabteilung Nicolovius von neuem förmlich übertragen, welche er seit den letzten Wochen d. J. 1830 bereits stellvertretend bekleidet hatte.

Obgleich v. Kamptz durch sein höfliches und freundliches Benehmen bei persönlichen Berührungen das Gefühl des Schreckens und der Demütigung linderte, welches die Lehrerwelt bei der Bekanntmachung von seiner Ernennung zu ihrem Chef ergriffen hatte, so konnte doch nichts den schmerzlichen Eindruck der Verfügung des Ministers des Innern und der Polizei vom 25. Mai 1824 an sämtliche k. Regierungen beseitigen, die also beginnt: „Die aktenmäßig vorliegenden Beweise, daß die bisherigen Vorschriften und Maßregeln nicht genügt haben, die verkehrten und nachteiligen Richtungen und Gesinnungen, welche hin und wieder auf höheren und niederen Lehranstalten wuchern, zu unterdrücken, haben des Königs Majestät bestimmt, unterm 21. d. M. mehrere nachdrücklichere Befehle über diesen Gegenstand zu erteilen." Diese Befehle betrafen die Universitäten; von nun an wurden aber auch die Lehrer der strengsten Überwachung der Behörden unterworfen, besonders sollten die k. Regierungen dahin sehen und nachdrücklich wirken, daß die jüngeren öffentlichen Beamten, sie möchten in der eigentlichen Administration oder in jedem andern öffentlichen Dienstverhältnisse stehen, in dasselbe nicht die verderblichen Bestrebungen und Grundsätze der allgemeinen Burschenschaft oder burschenschaftlich eingerichteter Verbindungen übertrügen. — Die folgenden Jahre brachten noch die k. Kabinettsordren 1) vom 16. Aug. 1826 über das Verfahren, wenn Staatsbeamte wegen mangelnder Dienstführung und moralischer Gebrechen zur Pensionierung in Vorschlag gebracht werden; 2) vom 4. Sept. 1827 über die Zulässigkeit einer im administrativen Wege zu eröffnenden Untersuchung wider die zur gerichtlichen Untersuchung gezogenen, aber nicht zur Dienstentsetzung verurteilten Staatsbeamten; 3) vom 27. März 1831 die Anwendung der beiden vorhergehenden Verfügungen auf Lehrer an gelehrten Schulen und Universitäten; 4) infolge einer k. Kabinettsordre v. 20. Juni 1833 eine Cirkularverfügung an sämtliche k. Provinzialschulkollegien über die Aufsicht auf die politischen Gesinnungen bei Lehrern und Schülern, worin den Behörden aufs neue zur Pflicht gemacht wird, auch die bereits angestellten Lehrer in dieser Rücksicht genau zu kontrollieren und bei eigener Verantwortlichkeit des Kollegii und seiner einzelnen Mitglieder jede sich ergebende Spur entgegengesetzter Richtungen und Äußerungen sofort dem Ministerium anzuzeigen.

Die realen Folgen solcher, durch die wiedererwachenden Revolutionsversuche in andern Ländern veranlaßten Verordnungen waren geringer als die Besorgnisse, durch welche sie hervorgerufen waren; es fand sich keine Veranlassung, sie zur Anwendung zu bringen; auch war die Verwaltung des Unterrichtsministeriums zu hochherzig, um nach solchen zu spüren. Dagegen lebte in den preußischen Lehrern der höheren Schulen der gute alte preuß. Sinn, die Liebe zum Vaterlande von der Verehrung gegen den König

Digitized by Google

nicht zu trennen, fort, und die Männer, welche entweder die Drangsale und die Erhebung Preußens mitwirkend erlebt hatten oder unter den Bedrückungen seiner Unglücksjahre herangewachsen und mit seinem erneuten Ruhme groß geworden waren, boten der Unterrichtsverwaltung durch Selbstverleugnung, durch ideale, von allem Affektierten und Materiellen zugleich weit entfernte Auffassung des Lehrerberufes, ein Material zur Erreichung der höchsten Ziele der Volksbildung, wie es nicht leicht je einer Behörde zu Gebote gestanden hat.

Eine der wesentlichsten Veränderungen in der Verwaltung war die durch k. Kabinettsordre vom 31. Dez. 1825 verfügte Trennung der Provinzialschulkollegien von den Konsistorien; jene wurden als eigene Aufsichtsbehörden der höheren Schulanstalten konstituiert, diesen verblieb Recht und Pflicht, an der Beaufsichtigung des Religionsunterrichts teilzunehmen. Die Real- und höheren Bürgerschulen wurden größtenteils dem Ressort der k. Regierungen überwiesen. Zu den wichtigsten Maßregeln, welche hauptsächlich unter dem Einflusse von Joh. Schulze getroffen wurden, gehört die allmähliche Beseitigung des Parallel- und Fachsystems und die seit 1820 ziemlich allgemein gewordene Einführung des Klassensystems und die Bestellung eines Ordinarius für jede Klasse. Ferner sind noch aus der Zahl der Verfügungen herauszuheben die Instruktion für die Gymnasialdirektoren, welche mit Ausnahme der rheinischen (1839) den Jahren 1823 bis 1828 angehören, die Ministerialverfügung vom 24. Sept. 1826 über ein pädagogisches Probejahr der Schulamtskandidaten, das Reglement vom 20. April 1831 für die Prüfung der Kandidaten des höheren Schulamts, worin auch das Realschulwesen gebührend berücksichtigt wurde.

Nach dem Tode v. Altensteins berief König Friedrich Wilhelm IV. den Dr. Eichhorn zum Minister der geistlichen ꝛc. Angelegenheiten. Er war einer der wirksamsten Anreger der Erhebung Preußens gegen die französische Herrschaft gewesen, 1817 durch besonderes Vertrauen des Königs in den neu errichteten Staatsrat berufen und seit 1831 Direktor im Ministerium der auswärtigen Angelegenheiten, eine Stelle, welche er mit der allgemeinsten Anerkennung und Hochachtung verwaltete. Sein fortwährend lebhafter Verkehr mit den vorzüglichsten Gelehrten Berlins, seine innige Freundschaft mit Schleiermacher und vielen anderen Männern von Geist und dem lebhaftesten religiösen wie wissenschaftlichen Interesse, seine ganze den edelsten Bestrebungen aller Preußen zugewandte Vergangenheit ließen diese Wahl von allen Seiten als die glücklichste begrüßen. Und doch wurde er gerade durch die Macht der Verhältnisse in den entschiedensten Widerstreit mit den herrschenden Zeitbestrebungen gerissen. Die Stellung, welche Eichhorn gegen die bis dahin fast ausschließlich begünstigte Hegelsche Philosophie einnahm, sein immer mehr der orthodoxen Auffassung sich anschließender Christenglaube mußten in der obersten Schulverwaltung andere Persönlichkeiten und andere Grundsätze zur Geltung bringen. Dazu kam, daß sich in den letzten zwei Dezennien manche Verhältnisse, welche auf das höhere Schulwesen einen Einfluß übten, anders gestaltet hatten. Der neue Aufschwung der Industrie ließ bei der zunächst sich geltend machenden oberflächlichen Auffassung das meiste, was auf den Gymnasien gelehrt wurde, als überflüssig erscheinen; man verlangte eine andere Gattung höherer Schulen und glaubte in Real- oder Gewerbeschulen die richtige Lösung der Zeitaufgabe gefunden zu haben. In der jüngeren Generation der Lehrer war zum Teil eine pantheistische Richtung herrschend geworden, welche dem Christentum abhold schien. Die äußere Stellung der Lehrer trat infolge des überall, nur unter ihnen selbst nicht, zunehmenden Wohlstandes nach und nach in ein immer größeres Mißverhältnis zu den Anforderungen an ihren Stand. Der rege Eifer endlich, mit welchem überall höhere Bildung befördert war, hatte für Staats-, Kirchen- und Schulämter mehr Individuen ausgebildet, als darin verwendet werden konnten, und man hatte sich noch nicht daran gewöhnt, nach vollendeter Gymnasiallaufbahn auch in anderen Lebenssphären einen geeigneten Wirkungskreis zu suchen. Ebenso wußten viele auf den neuen Realschulen

Digitized by Google

Gebildete noch nicht die dort erworbenen Kenntnisse zu verwerten oder vielmehr sich und ihrem Geschäftsbetriebe durch dieselben einen höheren Wert zu verleihen. Eichhorn wünschte allen Übelständen abzuhelfen, allen berechtigten Forderungen zu genügen, zugleich der obersten Schulbehörde eine Organisation zu geben, wodurch ihren Mitgliedern eine lebendigere Anschauung der thatsächlichen Zustände der Schulen und ein unmittelbareres Eingreifen in dieselben ermöglicht würde. Er war entschlossen, für die Leitung des innern Lebens der öffentlichen Unterrichtsanstalten, für alle Fragen der Qualifikation zum Lehramte, der Lehrobjekte, der Methoden und der Lehrmittel eine oberste technische Schulbehörde unter dem Namen eines Oberschulkollegiums zu errichten und dieselbe mit einer hinreichenden Zahl von theoretisch und praktisch als ausgezeichnet anerkannten Männern des Faches zu besetzen. Da traten die Ereignisse des 18. März 1848 störend dazwischen, entzogen ihm seinen Wirkungskreis und seinen fördernden Plänen die Verwirklichung*). Die einzige dauernde Veränderung war die Wiederherstellung des Turnunterrichtes durch Kabinettsordre vom 6. Juni 1842 und zwar nach des Königs eigenem Willen als integrierenden Teiles der Volkserziehung. Wenige Wochen nach Eichhorn schied auch Dr. Eilers aus dem Ministerium (30. Dez. 1848). Er war früher Gymnasialdirektor in Kreuznach, dann Schulrat in Koblenz, seit dem 1. Dez. 1840 Hilfsarbeiter im Ministerium, vom 30. Okt. 1843 an vortragender Rat in demselben gewesen. Er genoß eines besonderen Vertrauens seines Ministers und hatte in der Unterrichtsabteilung für die höheren Schulen die Mitwirkung, wenn es sich um Principien oder um die Besetzung vakanter Direktoren- und Lehrerstellen handelte, und die Generalien sowie Angelegenheiten, welche ihm besonders überwiesen wurden unter dem durch besondere Zuschrift bestimmten Korreferate der betreffenden Decernenten und Korreferenten.

Da Eichhorn keinem seiner Räte zumuten mochte, da thätig zu sein, wo er es nicht mit voller innerer Übereinstimmung sein konnte, so hatte er die Bearbeitung der Angelegenheiten der evangelischen Gymnasien im Herbste 1842 dem Geh. Ober-Reg.-Rat Kortüm, der bis dahin das Volksschulwesen geleitet hatte, übertragen. Als früherer Direktor des Gymnasiums und als Regierungsschulrat zu Düsseldorf war dieser mit dem Gymnasialwesen vollständig vertraut, und vorsichtig und rücksichtsvoll vermied er es, ohne dringenden Grund zu organischen Umgestaltungen zu schreiten. Joh. Schulze behielt das Referat über die Universitäten, aus welchem er nach 50jähr. Dienstzeit als Wirklicher Geh. Ober-Reg.-Rat Ende 1858 auf seinen Antrag mit allgemeiner Anerkennung seiner großen Verdienste um das höhere Schulwesen schied. In den Wirren des Jahres 1848 und der nächsten Zeit, wo Graf v. Schwerin bis zum 25. Juni, Rodbertus bis zum 3. Juli, v. Ladenberg kommissarisch bis zum 8. Nov. und von da an erst definitiv bis zum 19. Dez. 1850 das Ministerium leiteten, war Kortüm der Vermittler der Kontinuität in der Verwaltung und ihm zugleich die schwierige Aufgabe der Vermittlung der sich mit unruhigem Drange begegnenden Gegensätze gestellt. Bei dem vielfach und stürmisch geäußerten Wunsche nach einer näheren Verbindung zwischen höheren Bürger- und Realschulen neigte Kortüm anfangs der Ansicht zu, die 3 unteren Klassen beider Anstalten zu verschmelzen; aber die Verhandlungen der Landesschulkonferenz, deren Vorsitz er vom 16. April bis 14. Mai 1849 führte, und noch mehr die Konferenzen über das zu erlassende Unterrichtsgesetz im Schoße des Ministeriums selbst, führten ihn zu der Überzeugung zurück, daß das Princip der Gymnasien wie das der Realschulen für selbständig berechtigt zu halten seien**). Am 7. Juni 1852 zog er sich in den Ruhestand zurück, an seine Stelle trat der damalige Professor am joachimsthalschen Gymnasium Dr. L. Wiese, der schon früher mit Revisionen höherer Lehranstalten beauftragt worden war.

*) Zur Beurteilung des Ministeriums Eichhorn von einem Mitgliede desselben. Berlin 1849. Meine Wanderung durchs Leben von Dr. Gerd Eilers. Leipzig 1858. IV. Teil.

**) K. W. Kortüm, Ein Lebensbild. Berlin 1860.

Digitized by Google

Das Ministerium leitete von 1850 bis 8. Nov. 1858 v. Raumer. Er fand kein Bedürfnis zu organischen Umgestaltungen in dem höheren Schulwesen vor, sah daher die Pflege und Fortbildung des Bestehenden als seine Hauptaufgabe an, wobei es doch auch an manchen tief eingreifenden Änderungen nicht fehlen konnte; dahin gehörten die 1856 erfolgten Änderungen des Lektionsplans und des Reglements für die Abiturientenprüfung, welche beide eine Vereinfachung und größere Konzentration des Unterrichts erzielten. Ein Hauptaugenmerk richtete er auf persönliche Kenntnisnahme von den inneren und äußeren Verhältnissen der Lehranstalten; die entfernteren ließ er daher durch die Departementsräte des Ministeriums besuchen, die der Hauptstadt nahm er in eingehenderer Weise als irgend einer seiner Vorgänger persönlich in Augenschein. Zur tüchtigen Vorbildung junger Schulleute wurde versuchsweise die Einrichtung getroffen, durch Lehrgeschick und anregende Kraft sich auszeichnenden Schulmännern junge Philologen und Mathematiker zu praktischer Anleitung zur Lehrthätigkeit zuzuweisen; doch diese Einrichtung kam wegen des Mangels an Schulamtskandidaten damals nur für die Mathematik zur Ausführung. Auch wurde, namentlich im Interesse der pädagogischen Aufgaben des Gymnasiums, darauf hingewirkt, daß junge Theologen sich wieder mehr als bisher dem Lehrerberuf widmeten. Neu gegründet wurden unter v. Raumers Verwaltung 14 Gymnasien und die äußere Lage der Gymnasiallehrer, zum größten Teile durch Erhöhung des Schulgeldes und Bewilligungen aus Kommunalmitteln, bedeutend verbessert, indem das Gehalt derselben im ganzen ungefähr um 13% stieg.

Nach dem Rücktritt v. Raumers wurde das Ministerium der Leitung v. Bethmann-Hollwegs übertragen, der, eine würdige und unabhängige Persönlichkeit, als ein Träger hoher wissenschaftlicher und politischer Bildung große Erwartungen und Hoffnungen erregte, aber, durch die bald eintretenden politischen Parteikämpfe gehemmt, in seiner kurzen Verwaltungsperiode bis zum 10. März 1862 für die gelehrten Schulen nur das bereits Angefangene weiter ausführen konnte. Wichtig aber war dieselbe für die Realschulen und die höheren Bürgerschulen, welche eine selbständige Organisation durch die Unterrichts- und Prüfungsordnung vom 6. Okt. 1859 erhielten. Damit ein urkundenmäßiger Nachweis seiner Verwaltung geführt werden könnte, wurde 1859 das „Centralblatt der gesamten Unterrichtsverwaltung in Preußen" gegründet und zuerst von dem Geh. Ober-Reg.-Rat Stiehl herausgegeben.

An v. Bethmann-Hollwegs Stelle trat v. Mühler, bis dahin Präsident des Oberkirchenrats und seit 1840 in demselben Ministerium als Hilfsarbeiter und vortragender Rat beschäftigt.

Das Referat für das höhere Schulwesen verblieb in den Händen des bisherigen Referenten L. Wiese. Die Angelegenheiten der katholischen Schulen bearbeitete nach wie vor Brüggemann. Dieser war am 31. März 1796 geboren, 1823 am Gymnasium zu Düsseldorf zweiter Direktor neben Kortüm, der zugleich Konsistorialrat wurde, 1831 Regierungs- und Schulrat zu Koblenz geworden, von wo er 1837 vom Ministerium nach Berlin berufen und in den damaligen kirchlichen Streitigkeiten als Vermittler nach Rom gesandt ward. 1839 wurde er Hilfsarbeiter im Ministerium, 1843 vortragender Rat. Er starb am 31. März 1866 kurz vor seinem bereits von ihm nachgesuchten Austritt aus dem Amte, in dem er nach allen Seiten hin mit großer Anerkennung gewirkt hat. Sein Nachfolger wurde der Provinzialschulrat Dr. Stieve in Breslau.

Die weitere Entwicklung des gesamten höheren Unterrichtswesens hielt bis gegen das Ende der Mühlerschen Verwaltung die eingeschlagene Bahn fest. Es zeigte sich fortdauernd das Streben nicht nur nach Erweiterung, besserer Ausstattung und Gründung höherer Schulen, sondern auch nach Förderung ihrer Thätigkeit durch Verordnungen über Unterricht und Disciplin, sowie durch die zur Gewinnung tüchtiger Lehrkräfte getroffenen Maßregeln. Das Reglement für die Turnlehrerprüfungen vom 29. März 1866, das Reglement für die Prüfungen der Kandidaten des höheren Schulamts vom 12. Dezember

Digitized by Google

1866 mit der die Ausführung desselben betreffenden Verordnung vom 24. desselben Monats, die Verfügung vom 21. Februar 1867 über das Colloquium pro rectorate sind hier hervorzuheben. Die Besoldungen der Direktoren und Lehrer wurden durch den Normaletat vom 10. Januar 1863 neu geregelt. Das System der durch den Besuch der höheren Lehranstalten bis zu einer gewissen Stufe ihres gesamten Kursus zu erwerbenden Berechtigungen wurde weiter ausgebildet, die gegenseitige Anerkennung der in einem deutschen Staate erworbenen Zeugnisse angebahnt, die Anstalten der 1866 neu erworbenen preußischen Landesteile dem altpreußischen Schulorganismus eingefügt.

Am 4. November 1869 brachte v. Mühler den Entwurf eines Unterrichtsgesetzes in dem Hause der Abgeordneten ein. Dieses das gesamte Unterrichtswesen regelnde Gesetz war in dem Artikel 26 der Verfassungsurkunde in Aussicht genommen und zugesichert worden. Der Entwurf wurde im Abgeordnetenhause einer aus 35 Mitgliedern bestehenden Kommission überwiesen; es kam jedoch zu keiner Berichterstattung, da der Landtag vertagt wurde und die Kriegsjahre folgten.

Nach der oben erwähnten Unterrichts- und Prüfungsordnung der Real- und der höheren Bürgerschulen vom 6. Oktober 1859 sollten die genannten Anstalten den gemeinsamen Zweck haben, eine allgemein wissenschaftliche Vorbildung zu denjenigen Berufsarten zu gewähren, für welche Universitätsstudien nicht erforderlich sind. Im Jahre 1869 lagen dem Landtage Petitionen um Erweiterung der Rechte der Realschulen, namentlich um Zulassung ihrer Abiturienten zu gewissen Universitätsstudien vor. Die Regierung gab denselben gegenüber die Erklärung ab, die Frage, um welche es sich handele, sei von so großer Wichtigkeit und Tragweite für das gesamte höhere Unterrichtswesen, einschließlich der Universitäten, daß sie nicht wohl vereinzelt und vorweg behandelt werden könne; die Unterrichtsverwaltung werde jetzt, wo ein auch die Universitäten umfassendes Gesetz vorgelegt werden solle und wo der neuen Landesteile wegen eine Revision der bestehenden Maturitätsprüfungs-Ordnung der Gymnasien mit Berücksichtigung der Realschulen bereits angeordnet sei, nicht in der Lage sein, vorweg auf Petitionen einzugehen, deren Gegenstand in dem angedeuteten weiteren Zusammenhang nicht übergangen werden könne und darin seine Erledigung finden werde. — Die Kommission des Abgeordnetenhauses für das Unterrichtswesen nahm einstimmig den Antrag an, das Haus der Abgeordneten wolle beschließen, die Petition der Königlichen Staatsregierung mit der Aufforderung zu überweisen, von sämtlichen Fakultäten der Landesuniversitäten Gutachten einzufordern, ob und inwieweit die Realschul-Abiturienten zu den Fakultätsstudien auf den Universitäten zugelassen werden können, und diese Gutachten dem Hause der Abgeordneten mitzuteilen. Der Minister forderte, dem Antrage der Kommission entsprechend, unter dem 9. November 1869 die Berichte sämtlicher Universitäten. Die Gutachten sprachen sich allgemeiner Auffassung nach großenteils gegen die Zulassung aus. Der Minister aber ordnete unter dem 7. Dezember 1870 an, auf vielseitige Wünsche „sowie in Berücksichtigung der darüber von den Universitäts-Fakultäten abgegebenen Gutachten" sollten hinfort die Realschulen erster Ordnung berechtigt sein, ihre Schüler, welche ordnungsmäßig ein Zeugnis der Reife erlangt haben, auch zur Universität zu entlassen; ein solches Zeugnis solle in Beziehung auf die Immatrikulation und auf die demnächstige Inskription bei der philosophischen Fakultät dieselbe Gültigkeit haben, wie die Gymnasialzeugnisse der Reife; dagegen sei die Inskription bei den übrigen Fakultäten auf Grund eines solchen Zeugnisses nach wie vor nicht gestattet. Was die Staatsprüfungen anlange, so sollten von jetzt an die Schulamtskandidaten, welche auf Grund eines von einer Realschule I. Ordn. erteilten Zeugnisses der Reife das akademische Triennium absolviert hätten, zum Examen pro facultate docendi in den Fächern der Mathematik, der Naturwissenschaften und der neueren Sprachen, jedoch mit Beschränkung der Anstellungsfähigkeit auf Real- und höhere Bürgerschulen zugelassen werden; es solle jedoch nicht unberücksichtigt bleiben, daß die umfassendere Sprachkenntnis und besonders die gründlichere grammatische Durchbildung, welche das Gymnasium gewähre, denjenigen einen Vorzug gebe, die ein Gymnasium besucht haben.

Digitized by Google

Für die Zulassung zur Promotion bei der philosophischen Fakultät seien die Maturitätszeugnisse der Realschule I. Ordn. als den Gymnasial-Maturitätszeugnissen gleichgeltend anzusehen. — Die im Jahre 1859 den Realschulen gestellte Aufgabe war hierdurch wesentlich modifiziert. „Es ist die Frage, ob die Realschulen nicht von ihrer ursprünglichen Bestimmung, die allgemeine Bildung für die höheren praktischen Berufsarten zu gewähren, künstlich abgelenkt sind, ob das Bürgertum in der heutigen Realschule I. Ordn. überhaupt noch die Anstalt besitze, welche den ersten Gründern des Realschulwesens in ihrem Geiste vorschwebte und welche von dem Bedürfnis des höheren gewerblichen und industriellen Lebens der Neuzeit verlangt wird." (Centralblatt der gesamten Unterrichtsverwaltung in Preußen 1870, S. 20.)

Ende Februar 1872 wurde an Stelle des Ministers v. Mühler der vortragende Rat im Justizministerium Geheimer Ober-Justiz-Rat Dr. Falk zum Minister der geistlichen Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten ernannt.

Bis zum Jahre 1875 hatte auch unter ihm das Referat für das höhere Schulwesen der Geh. Ober-Regierungs-Rat Dr. L. Wiese. In diesem Jahre trat sowohl er, nachdem er zum Wirklichen Geheimen Ober-Regierungs-Rat ernannt war, als auch der Geheime Regierungs-Rat Dr. Stieve in den Ruhestand. Statt ihrer wurden der Direktor des berlinischen Gymnasiums zum Grauen Kloster Dr. theol. et phil. H. Bonitz und der Provinzial-Schulrat Dr. Stauder in Koblenz und im Jahre darauf der Provinzial-Schulrat Dr. Gandtner in Berlin als vortragende Räte ins Ministerium berufen und unter sie die Referate über die Angelegenheiten der höheren Schulen in den einzelnen Provinzen verteilt.

Unter dem Minister Falk wurde der noch jetzt geltende Normaletat vom 20. April 1872 veröffentlicht, die Übereinkunft der deutschen Staatsregierungen behufs gleicher Geltung der von den deutschen Gymnasien ausgestellten Maturitätszeugnisse für die Zulassung zu den Universitätsstudien und in allen öffentlichen Verhältnissen vom Jahre 1874 abgeschlossen, der Überbürdung der Schüler mit häuslichen Arbeiten durch die Verfügung vom 14. Oktober 1875 vorgebeugt, Bestimmungen über den Übergang der Schüler von einer höheren Unterrichtsanstalt auf eine andere, gleichartige getroffen, das Programmenwesen geordnet, die Zeichenlehrerprüfung eingerichtet und durch eine Reihe von einzelnen Verfügungen auf eine bestimmte Regelung fast aller Verhältnisse des höheren Schulwesens hingewirkt. Zugleich aber fallen in seine Zeit die Vorarbeiten für eine Revision der Lehrpläne und des ganzen Prüfungswesens, denen im Oktober 1873 eine von dem Minister berufene und geleitete Konferenz vorausging, an welcher außer den Räten des Ministeriums mehrere Provinzial-Schulräte, eine Reihe von Schulmännern und mehrere Landtagsabgeordnete teilnahmen und in welcher über verschiedene Fragen des höheren Schulwesens verhandelt wurde. Ehe jedoch in vielen dieser Fragen ein Ergebnis erreicht war, schied Falk im Juli 1879 aus dem Ministerium.

Zu seinem Nachfolger wurde der Oberpräsident der Provinz Schlesien v. Puttkamer ernannt. Im August 1881 trat an seine Stelle der Unterstaatssekretär seines Ministeriums, der jetzige Minister v. Goßler. Referenten für das höhere Schulwesen blieben unter beiden die von dem Minister Falk berufenen Männer. Von den Verfügungen des Ministers v. Puttkamer dürften ein allgemeineres Interesse haben die Verfügung über das bei Einführung von Schulbüchern an höheren Unterrichtsanstalten zu beobachtende Verfahren, die Verordnung über den Schulunterricht in der deutschen Rechtschreibung und die Anordnungen gegen Schülerverbindungen. Durch die Verfügung des Ministers v. Goßler vom 31. März 1882 wurden die revidierten Lehrpläne für die höheren Schulen und durch den Erlaß desselben vom 27. Mai 1882 eine neue Ordnung der Entlassungsprüfungen an den höheren Schulen eingeführt. Unter dem 27. Oktober 1882 erschien die Verfügung über die Beschaffung von Turnplätzen, die Betreibung von Turnübungen und Turnspielen im Freien und die Einrichtung von Turnfahrten. Durch die Verfügungen vom 31. März 1882 und vom

Digitized by Google

20. März 1883 wurde der Übergang der Schüler aus den Realgymnasien auf die Gymnasien und umgekehrt erleichtert, und durch die Verfügung vom 23. April 1885 wurden in betreff der mit höheren Unterrichtsanstalten verbundenen Vorschulen abändernde Bestimmungen getroffen.

B. In den einzelnen Provinzen. Bei der allmählichen Ausbildung eine Centralverwaltung des preuß. Staates war es notwendig, daß die einzelnen Territorien eine Zeit lang ihre gesonderten Eigentümlichkeiten auch in der Schulverwaltung bewahrten. Das von Friedrich Wilhelm I. eingesetzte Generaldirektorium hatte die provinzielle Departements: 1) Preußen, Pommern, Neumark; 2) Minden, Ravensberg, Tecklenburg, Lingen; 3) Kurmark, Magdeburg, Halberstadt; 4) Geldern, Kleve, Mörs, Neufchatel. Seit 1750 wurde die Aufsicht über den öffentlichen Unterricht in der ganzen Monarchie von den Provinzialkonsistorien unter Oberaufsicht des Oberkonsistoriums zu Berlin in Gemeinschaft mit angesehenen Doktoren und Professoren der Theologie geführt. Schlesien erhielt seine eigenen Oberkonsistorien zu Breslau, Brieg und Glogau.

Als 1808 die oberste Unterrichtsverwaltung an das Ministerium des Innern überging, erhielten die Provinzialbehörden den Namen Regierungen, in denen jeder eine Deputation für Kultus und öffentlichen Unterricht als Specialbehörde unmittelbar unter der betreffenden Sektion des Ministeriums eingerichtet wurde. Die Verordnung vom 27. Okt. 1810 bestellte außerdem drei wissenschaftliche Deputationen für den öffentlichen Unterricht in Berlin, Königsberg und Breslau. Ihre Aufgabe war Prüfung der Kandidaten des höheren Schulamts, der Lehrpläne, Methoden und Lehrbücher, sowie der Ergebnisse der Abiturientenprüfungen; sie sollten ferner über alle inneren Angelegenheiten des Schulwesens Gutachten abgeben und die wissenschaftlichen Grundsätze, aus denen die einzelnen Verwaltungsmaximen herfließen, gegenwärtig erhalten; es stand ihnen auch frei, unaufgefordert allgemeine Vorschläge und Bedenken an die oberste Behörde zu richten. In Berlin sollte die Deputation, zu der außer Nicolovius und Süvern auch Ancillon, Schleiermacher und Fr. A. Wolf gehörten, zugleich das 1808 aufgehobene Oberschulkollegium vertreten.

Nach der Neugestaltung des Staates wurde derselbe in 10, später in 8 Provinzen geteilt und dem Oberpräsidenten der einzelnen auch die Oberleitung der Unterrichtsverwaltung in derselben anvertraut; er hatte den Vorsitz in dem für das Kirchen- und Schulwesen im Hauptorte der Provinz errichteten Konsistorium. Durch Verordnung vom 23. Okt. 1817 erhielten die Konsistorien die Interna des Kirchen- und des höheren Schulwesens, die Regierungen in der Abteilung für Kirchen- und Schulwesen die Externa, insbesondere die Aufsicht über die Verwaltung des Kirchen- und Schulvermögens. An die Stelle der wissenschaftlichen Deputationen traten die wissenschaftlichen Prüfungskommissionen. Die Konsistorien hatten das Aufsichtsrecht auch über das römisch-katholische Schul- und Erziehungswesen, doch blieb den katholischen Bischöfen ihr verfassungs- und gesetzmäßiger Einfluß auf den Religionsunterricht in den öffentlichen Schulen und auf die Anstellung besonderer Religionslehrer. Mit d. J. 1826 wurden für das höhere Schulwesen die Provinzialschulkollegien abgezweigt, völlig durchgeführt wurde aber die Scheidung erst 1845, eine Trennung der Etats erfolgte 1848. Die gesamte Vermögensverwaltung der zum Ressort der Schulkollegien gehörigen Lehranstalten ging mit wenigen Ausnahmen auf diese über. Die Sitze der Schulkollegien sind Königsberg in Preußen, Posen, Breslau, Stettin, Magdeburg, Münster, Koblenz, Berlin.

Den Generalsuperintendenten wurde in der Instruktion vom 14. Mai 1829 zur Pflicht gemacht, ihr Augenmerk vorzüglich auf die religiöse und kirchliche Tendenz der gelehrten Schulen und der höheren Bürgerschulen zu richten; sie können sich bei den dazu nötigen Schulinspektionen durch Mitglieder der k. Konsistorien vertreten lassen.

I. Preußen (Ost- und Westpreußen). Unter den Hochmeistern des Ordenslandes wurde zuerst durch Winrich von Kniprode (1351—1382) ernstlich für Anlegung

Digitized by Google

von Schulen gesorgt; obgleich aber von ihm der Ausspruch angeführt wird: „Man muß mit allem Ernst nicht nur einige, sondern viele Schulen in Preußen anlegen", so findet man doch vor Albrecht von Brandenburg (1510—1568) nur in den Städten Lateinschulen, welche seit der Einführung der Reformation sich vermehrten und hoben. Nach der Erwerbung Westpreußens 1772 wurden die in Ostpreußen gültigen Schulgesetze auch in den neuen Landen eingeführt und die Schulen der Jesuiten zum Teil zu königl. katholischen Gymnasien eingerichtet. Bei der zweiten Teilung Polens 1793, durch welche, unter dem Namen Südpreußen, außer Posen auch die Städte Danzig und Thorn mit ihren alten Schulen erworben wurden, verhieß das Ratifikationspatent, betreffend die Einrichtung des geistlichen und weltlichen Justizwesens der neuen Provinz, die Ruhe und Glückseligkeit der neuerequirierten Provinzen und Unterthanen zu sichern, wozu insonderheit die Aufsicht und Sorgfalt für die Erziehung und den Unterricht der Jugend und somit die Aufsicht auf die Kirchen und Schulen das meiste beitragen müsse. Was von Polen bei der dritten Teilung 1795 an Preußen kam, und 1807 durch den Tilsiter Frieden wieder verloren ging, wurde 1815 an Rußland gegeben. Nach der durch Gesetz vom 19. März 1877 am 1. April 1878 erfolgten Trennung der Provinzen Ost- und Westpreußen wurde in Danzig für die zuletzt genannte Provinz ein besonderes Schulkollegium gegründet.

II. Brandenburg. Diese Provinz, der Mittelpunkt der Monarchie, besteht jetzt aus der Kurmark, Neumark und den 1815 vom Königreich Sachsen hinzugekommenen Teilen der Niederlausitz; die Altmark ist der Provinz Sachsen zugerechnet. Die Universität zu Frankfurt a. O. (1505) wurde in ihr der Anfang des wissenschaftlichen Lebens, das später von dieser Provinz aus Licht und Erkenntnis nach allen Seiten hin verbreiten und vornehmlich durch ihre Schulen Preußens Ruhm bis in die fernsten Länder verkündigen sollte. Nach Einführung der Reformation wurde 1574 unter Johann Georg vom Magistrat zu Berlin das Gymnasium zum Grauen Kloster, 1607 von Joachim Friedrich ein Pädagogium zu Joachimsthal gegründet. Letzteres, nachdem seine Schulgebäude 1636 durch kursächsische Soldaten zerstört waren, nach Berlin verlegt, blüht noch, reich ausgestattet, unter dem Namen des joachimsthalschen Gymnasiums. Da hier der stetige Sitz der Centralverwaltung ist, so sind alle allgemeinen Anordnungen und gesetzlichen Bestimmungen für das Schulwesen zugleich die speciellen für diese Provinz geworden, welche namentlich durch die Stiftung der Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin 1810 ein unabläßig neues Licht und Leben verbreitendes Ferment erhalten hat.

III. Pommern. Die ursprünglich slavische Bevölkerung wurde nach Einführung des Christentums mit Ausnahme des nordöstlichsten Ländchens Kassuben gänzlich germanisiert. Als ein wissenschaftlicher Mittelpunkt für das Herzogtum wurde 1456 von Bratislaw IX. die Universität Greifswald gestiftet, aber vor der Reformation gab es nur geringe Anfänge von Schulen. Die von Bugenhagen und Knipstro durchgeführte und von den Fürsten eifrig begünstigte Reformation ließ außer einer großen Anzahl von Partikular- (lateinischen) Schulen, größtenteils nach Bugenhagens Kirchen- und Schulordnung (1535 und 1563) unter fürstlichem Schutz oder aus fürstlichen Mitteln und durch den Wohlstand der Hansestädte begünstigt, Gymnasien und Ritterakademieen entstehen, unter denen die akademischen Kollegien zu Stettin und Stargard lange eine hervorragende Stelle einnahmen. Als 1804 eine Reorganisation des höheren Schulwesens in Aussicht genommen wurde, schienen für die altpreußischen Teile der Provinz die Gymnasien zu Stettin, Köslin und Neustettin und 4 Real-Lyceen zu Stargard, Anklam, Kolberg, Stolp dem Bedürfnis zu genügen und reichten auch in der That bis zur neuesten Zeit aus, wo nach und nach an vielen Orten das Verlangen nach neuen Gymnasien und einer Umwandlung der vorhandenen Realschulen in solche besonders von den begüterteren Kommunen der Städte mit vielem Eifer betrieben wurde.

IV. Posen. Der von Südpreußen an das Königreich Preußen wieder zurückfallende,

Digitized by Google

aber zu einer besonderen Provinz unter dem Namen Großherzogtum Posen gebildete Teil erhielt für das Schulwesen keine provinziellen Abweichungen, sondern wurde den allgemeinen Gesetzen unterworfen. Es bestanden 1815 hier nur 2 gelehrte Anstalten, das Simultangymnasium zu Posen und die Schule zu Lissa; seitdem haben die Königl. Regierung und ihrem Beispiele folgend die Städte die Förderung auch des höheren Unterrichtswesens sich angelegen sein lassen. Für den Gebrauch der deutschen und polnischen Sprache wurde durch die Instruktion vom 24. Mai 1842, ohne damit eine für immer unabänderliche Regel hinstellen zu wollen, bestimmt, daß an dem Mariengymnasium zu Posen und an dem jetzt aufgehobenen zu Trzemeszno, sowie an dem für die südlichen Kreise einzurichtenden, möglichst und vorzüglich für die 4 unteren Klassen solche Lehrer anzustellen seien, welche beider Sprachen in hinreichendem Maße kundig sind, daß den Religionsunterricht jeder Schüler in seiner Muttersprache erhalte, in allen übrigen Lehrgegenständen sich die Lehrer in den 4 unteren Klassen bei dem Unterrichte vorzugsweise der polnischen Sprache bedienen, die deutsche aber neben jener in dem Maße anwenden sollen, daß vor allen Dingen die klare und bestimmte Auffassung des Vorgetragenen von seiten jedes Schülers sicher erreicht werde, die Schüler jedoch auch spätestens bis zu ihrem Austritt aus Tertia zu dem leichten und richtigen Verständnis der deutschen Sprache gelangen. Von der Sekunda an soll die deutsche als Hauptunterrichtssprache eintreten, die lat. und griech. Schriftsteller jedoch abwechselnd, je nachdem sich die Lehrer dazu eignen, polnisch und deutsch übersetzt und erklärt werden; beim Unterrichte in der polnischen Sprache und Litteratur das Polnische Unterrichtssprache bleiben, bei der Mathematik und Physik, sowie beim Unterrichte im Französischen, dasselbe auch in den oberen Klassen angewendet werden können. Der kathol. Religionsunterricht wurde in polnischer Sprache erteilt, worunter die kathol. Schüler deutscher Zunge litten. Durch königlichen Erlaß vom 26. Oktober 1872 wurde angeordnet, daß der Religionsunterricht hinsichtlich der Unterrichtssprache nicht anders behandelt werde als die übrigen Lehrgegenstände.

V. Schlesien. Die Provinz Schlesien ist seit 1815 aus den früheren schlesischen, von piastischen Fürsten regierten Herzogtümern, der Grafschaft Glatz und einem Teile der ehemals sächsischen Oberlausitz zusammengesetzt. Dadurch, daß die schlesischen Herzoge im 14. Jahrhundert unter die Oberlehnshoheit der Könige von Böhmen getreten waren, bildeten sich manche für Kirchen und Schulen zum Teil noch geltende Verhältnisse. Nach Errichtung des Bistums Breslau, etwa um 1000, entstanden Pfarr- und Klosterschulen, die sich allmählich zu Lateinschulen umbildeten; einen bedeutenden Anstoß zur Errichtung neuer Schulen gab aber die sich vornehmlich über Niederschlesien ausbreitende Reformation, indem Fürsten, Ritterschaft und Städte wetteiferten, Schulen zu gründen oder die vorhandenen zu verbessern. Einen großen Ruf erlangte um die Mitte des 16. Jahrh. die 1621 durch den 30jährigen Krieg wieder vernichtete gelehrte Schule zu Goldberg unter dem berühmten Valentin Trotzendorf. Außer vielen noch jetzt bestehenden Gymnasien genoß eine kurze Blüte die Schule zu Beuthen, welche im Anfang des 17. Jahrh. durch den Freiherrn Georg von Schönaich auf Carolath zu einem Pädagogium erweitert und mit einem akademischen Gymnasium verbunden wurde, zu dessen Zöglingen auch Martin Opitz gehörte; aber auch sie erlag den ersten Stürmen des 30jährigen Krieges. Dieser Krieg öffnete die Provinz den Jesuiten, welche noch vor Ende desselben fast in allen bedeutenderen Städten Kollegien errichtet hatten und bis zu ihrer Aufhebung großen Einfluß auf die Schulbildung ausübten. Die Intervention Karls XII. von Schweden und die Eroberung Friedrichs des Großen setzten erst die Evangelischen in den Vollgenuß der ihnen durch den westfälischen Frieden zugesicherten Rechte und Freiheiten. Nach Aufhebung des Jesuitenordens 1773 wandelte Friedrich II. die Schulen desselben in königl. Gymnasien um unter Leitung der früheren Jesuiten mit dem Namen Priester des Königl. Schuleninstituts, der Erlös aus dem Verkauf der Jesuitengüter ward zur Unterhaltung

Digitized by Google

sämtlicher katholischer Gymnasien der Provinz bestimmt. Die Umgestaltung des Studienplans wurde dem Professor der Mathematik Zeplichal übertragen. Nach dem neuen Schulreglement vom 11. Dezember 1774 sollte die Breslauer Universität die 4 wissenschaftlichen Klassen, die grammatische, ästhetische, philosophische und theologische beibehalten, die kathol. Gymnasien zu Glatz, Neiße, Oppeln, Sagan, Liegnitz bloß für die grammatischen und ästhetischen, die zu Glogau und Schweidnitz allein für die grammatischen bestimmt sein. Da sich diese Schulverfassung nicht bewährte, wurde durch den Minister Grafen von Hoym die Ausarbeitung eines Reorganisationsplans für kathol. Schulen dem Professor am kathol. Gymnasium zu Glogau Sckeyde übertragen. Der Entwurf, welcher nach dem Charakter der Zeit ein möglichst universelles Ziel hatte und deshalb neben vielen sehr detaillierten Vorschriften in den Lektionsplan eine bunte Mannigfaltigkeit von Gegenständen, wie Deklamation und Geschmacksbildung, Erfahrungsseelenlehre und Logik, gemeinnützige, vorzüglich anthropologische Vernunfterkenntnisse, Ästhetik, Mythologie, römische Altertümer, geographia antiqua, allgemeine Weltgeschichte, Experimentalphysik, Encyklopädie aller Wissenschaften in je 1 Stunde wöchentlich aufnahm, wurde unter dem 1. August 1801 für die kathol. Gymnasien publiziert. Als bei der k. Regierung zu Breslau (27. Okt. 1810) eine geistliche und Schulendeputation eingerichtet worden, wurde die neue Organisation des höheren Schulwesens allmählich auch auf die kathol. Lehranstalten ausgedehnt, und bei der Vereinigung der Universität zu Frankfurt a. O. mit der Breslauer Leopoldina (3. Aug. 1811) die frühere Verbindung katholischer Gymnasien mit der Universität gänzlich aufgehoben. Auf eine Reduktion entbehrlicher höherer Schulen, die ein kümmerliches Dasein fristeten, hatte schon die Kabinettsordre vom 3. Juli 1798 hingewirkt; mehrere gingen allmählich ein, wie die zu Jauer, Freistadt, Bunzlau, Löwenberg und die vom Cistercienserorden gestifteten zu Rauden und Grüssau. Andererseits sind seit jener Zeit mehrere neue höhere Schulen vom Staat übernommen, andere von Städten gegründet oder wieder erneuert, vielen besonders in den letzten Decennien ansehnliche Zuschüsse aus öffentlichen Fonds zugewendet worden.

VI. Sachsen. Diese Provinz besteht 1) aus den ältesten Hohenzollerschen Besitzungen, der Altmark, 2) aus den im westfälischen Frieden 1648 hinzugekommenen, dem Fürstentum Halberstadt, dem Herzogtum Magdeburg und dem Saalkreise, 3) aus den in diesem Jahrhundert erworbenen, dem Stifte Quedlinburg, den Reichsstädten Mühlhausen und Nordhausen, den kurmainzischen Ländern Erfurt und Eichsfeld und den früher zum Königreich Sachsen gehörigen Hochstiftern Merseburg und Naumburg-Zeitz und den Kreisen Wittenberg und Thüringen. Die Gründung von Schulen geht hier bis in die Zeiten der Karolinger und sächsischen Kaiser zurück, die jedoch im 15. Jahrh. meistens in Verfall geraten waren und einer neuen Belebung durch die Reformation bedurften. Luther und Melanchthon sowie die sächsischen Fürsten wurden die eifrigsten Pfleger der Schulen und die sächsische Schulordnung von 1528 wurde die neue Grundlage des Schulwesens. Von den Stiftungen des Herzogs Moritz von Sachsen ging die Landesschule zu Pforta 1815 an Preußen über, von denen der Grafen und Edlen schon früher die Schulen zu Eisleben und die Klosterschulen zu Roßleben und Donndorff. Unter den mit der Zeit eingegangenen Lateinschulen zeichnete sich das Pädagogium zu Kloster Berge vor Magdeburg aus, welches unter dem Abt Steinmetz (1732—62) sich einer hohen Blüte erfreute, aber 1809 durch ein Dekret der westfälischen Regierung aufgehoben und dessen Gebäude 1814 bei der Belagerung von den Franzosen zerstört wurden. Keine Provinz besitzt so viele mit den höheren Lehranstalten verbundene Alumnate, und wenige Schulanstalten in ihr sind ganz ohne wohlthätige Stiftungen. Keine Provinz besitzt ferner so viele Schulen alten und bewährten Ruhmes, wie Schulpforta und vor allem die Franckeschen Stiftungen zu Halle.

VII. Schleswig-Holstein. Vgl. den Art. Schleswig-Holstein.

VIII. Hannover. Vgl. den Art. Hannover (III. S. 193).

Digitized by Google

IX. Westfalen. Die ältesten Besitzungen der Hohenzollern stammen hier aus dem 17. Jahrh., indem die Grafschaften Mark und Ravensberg aus der Kleveschen Erbschaft (1614) hervorgingen und das säkularisierte Hochstift Minden durch den westfälischen Frieden an Brandenburg fiel. Die durch den Lüneviller Frieden gewonnenen Landesteile gingen mit den übrigen 1807 größtenteils an das Königreich Westfalen über, kamen aber 1815 nebst dem ganzen Hochstift Münster, dem Herzogtum Westfalen (Arnsberg), Fürstentum Siegen u. a. an Preußen zurück.

Für die Gründung von Schulen waren hier früh verschiedene geistliche Orden thätig, vornehmlich die Franciskaner, später die Jesuiten; ein evangelisches Gymnasium stiftete der große Kurfürst 1657 zu Hamm, auch waren die Landesherren und Städte nach der Reformation für Stiftung von evangelischen Schulen thätig gewesen, so daß Preußen bei der Übernahme der Provinz 6 evangelische Gymnasien neben 3 katholischen vorfand.

Außerdem entließen mehrere Klosterschulen zur Universität, die jetzt entweder in Gymnasien oder Progymnasien umgewandelt sind, oder aufgehört haben zu den höheren Schulen zu gehören. Nur wenigen Anstalten fehlen wohlthätige Stiftungen für Schüler und Studierende, für katholische Eingeborene der Provinz bestehen auch beträchtliche alte Stiftungen in Köln und Mainz. Eine eigentümliche evangelische Schulstiftung in dieser Provinz allein ist das unter den stürmischen Eindrücken des Jahres 1848 entstandene Gymnasium zu Gütersloh. In der Besorgnis, daß der Staat „religionslos" werden möchte und die unter seiner obersten Leitung stehenden Schulen sich demnach auch von der Kirche losreißen könnten, faßte man in mehreren Provinzen den Plan, neue vom Staate unabhängige Gymnasien mit gesichertem evangelisch-christlichen Charakter zu gründen; zur Ausführung kam dieser Plan aber nur in Gütersloh, nachdem durch freiwillige Beiträge 20000 Thlr. zusammengebracht waren; die Eröffnung als „höhere Privatlehranstalt" geschah 15. Juni 1851, ein Kuratorium von 12 Personen, meist Geistlichen, welche sich durch Kooptation ergänzen, leitet dieselbe. König Friedrich Wilhelm IV. interessierte sich so lebhaft für diese Stiftung, daß er den 26. März 1852 selbst den Grundstein zu dem neuen Schulgebäude legte, 1854 wurde die Anstalt als Gymnasium anerkannt. Bei der Wiedererwerbung der Provinz nahm der Konsistorial- und Schulrat Friedrich Kohlrausch (1818—1830) unter dem Oberpräsidenten v. Vincke an der Reorganisation des Schulwesens sowohl durch persönliche Einwirkung auf Direktoren und Lehrer als durch Verwaltungsmaßregeln den thätigsten Anteil und erwarb sich durch die Pflege einer freieren wissenschaftlichen Ausbildung der oberen Klassen ein dauerndes Verdienst.

X. Hessen-Nassau. Vgl. die Artikel Frankfurt (II. S. 554), Hessen (Kurhessen III. S. 448) und Nassau (V. S. 28).

XI. Rheinprovinz und hohenzollersche Lande. Diese große, 6 Regierungsbezirke und 139 Städte mit mehr als 3 Millionen Einwohnern umfassende Provinz ist 1815 aus den altpreußischen Besitzungen: dem Herzogtum Kleve (1614), der gefürsteten Grafschaft Mörs (1702), einem Teil des Herzogtums Geldern (1713) und aus den durch den Wiener Frieden erworbenen Ländern, 80 früheren Reichsständen, gebildet; der größte Teil gehörte zu der Kurpfalz und zu den 1803 säkularisierten Kurfürst-Erzbistümern Trier und Köln.

Die Entstehung von Schulen geht hier bis auf die Zeiten Karls des Großen zurück; geistliche Orden führten sie zu weiterer Entwicklung, nach der Reformation, die sich auch in den Rheinlanden ihren Boden erkämpft hatte, besonders die Jesuiten, in deren Schulen reichliche Benefizien und gänzliche Befreiung vom Schulgelde viele Schüler anzogen. Evangelische Schulen entstanden hauptsächlich als Stiftungen von Städten und Kirchengemeinden. Die französische Besitzergreifung (1794—1814) führte mit der durchgreifenden und schonungslosen Umgestaltung der Territorialverhältnisse auch eine Umformung des Schulwesens nach französischen Grundsätzen herbei, welche nach Aufhebung der Fremdherrschaft eine völlige Neubildung erforderte. Die Centralverwaltung der

Digitized by Google

Verbündeten richtete 1814 die Generalgouvernements Berg, Mittelrhein und Niederrhein ein, welche 1815 vereinigt dem preuß. Geh. Staatsrat Sack untergeben wurden, der bis dahin Generalgouverneur des Niederrheins gewesen war und schon im März 1814 den Schulen eine besondere Aufmerksamkeit gewidmet hatte.

Es befanden sich damals in der ganzen Provinz etwa 6 gelehrte Schulen, welche als Gymnasien gewissermaßen gelten konnten; im ganzen Gebiete des nieder- und mittelrheinischen Generalgouvernements nur 3 prot. Gymnasien, zu Kleve, Mörs und Kreuznach, von denen unter franz. Herrschaft die beiden ersteren ganz untergegangen waren, das letztere bereits in den letzten Zügen lag. Durch eine Menge Dekrete war aus den alten Klosterschulen zwar der mönchische Geist verdrängt, aber an dessen Stelle der französisch-napoleonische gesetzt, der alles auf die Militärmacht und die Universalherrschaft des großen Kaiserreichs bezog; sklavisch beugte sich die Mehrzahl der Lehrer vor dem Despotismus französischer Schulinspektoren. Die französische Sprache war überall die lehrende geworden; Lehrer, die derselben nicht mächtig waren, wurden entfernt. Die griechischen und römischen Klassiker zu lesen erschien dem Großmeister der franz. Universität verkehrt, da die franz. Litteratur in jeder Gattung des Stils weit größere Muster aufstelle. Wozu auf den Geist und die Helden des Altertums zurückverweisen, da der Geist des franz. Volkes alles, was je ein Volk an Größe, Kraft und Edelmut entwickelt habe, in sich vereinige, und da der Held der franz. Nation den Ruhm aller früheren Helden verdunkle? Ein Dritteil der Zeit wurde auf franz. Grammatik und Lektüre verwendet, ein anderes Dritteil auf lat. Rhetorik, und das dritte auf allerlei curiosa ohne andern Zweck als den der Unterhaltung. Als Zugabe dienten die sogenannten Silentien, eine Art von Wiederholungsstunden unter den Augen und der beständigen Leitung des Lehrers. Das franz. Universitätssystem erkannte zweierlei Gattungen von höheren Schulen an: 1) Lyceen vom Staate, 2) Kollegien oder Sekundärschulen von den Gemeinden unterhalten. Die Kollegien des ersten Grades kamen den Lyceen ziemlich gleich und wichen mehr in der Form, die bei den Lyceen ganz militärisch war, als in der Materie von ihnen ab. Das Lyceenwesen faßte am linken Rheinufer leichter Wurzel, wovon das Lyceum zu Bonn und das auf die Erhebung zu einem Lyceum sich eifrig vorbereitende Kollegium zu Köln einen wenig erfreulichen Beweis gaben. Unter den Kollegien des 2. Grades fanden sich einige, die gar nicht fundiert, nur als Privatanstalten anzusehen waren, denen ein Unternehmer mit einigen selbstgewählten Gehilfen vorstand. Diese Anstalten wurden streng kontrolliert, auch blieben die ganz im Geist der Regierung errichteten nicht ohne hinreichende Unterstützung; allein, weil dem Ganzen keine höhere Idee zum Grunde lag, war mit dem Gelde weder den Lehrern noch den Schülern geholfen.

Diejenigen Kollegien, welche sich dem eindringenden fremden Geiste nicht fügen wollten, verloren größtenteils was sie hatten. Ihre früheren Besitzungen, aus deren Ertrage die Lehrer besoldet wurden, waren als Domänengüter eingezogen, oder, wo sie ihnen gelassen wurden, höchst nachlässig verwaltet. Aus den eingezogenen Gütern hatte man den Lehrern eine kümmerliche Pension angewiesen, wobei Mut und Freudigkeit für den Lehrerberuf zugrunde gehen und das Zutrauen des Publikums verschwinden mußten. Bald verminderte sich die Zahl der Schüler und Lehrer, niemand mochte sich einem Stande widmen, der weder eine behagliche noch eine ehrenvolle Existenz bot. Was daher in den gewöhnlichen Kollegien zurückblieb, beschränkte sich größtenteils auf einige frühere Ordensgeistliche, die neben dem Schulamte der Kirche dienten oder eine geistliche Pension genossen, Männer, die keinen andern Zweck der Schule kannten, als welchen ihre Kirche im allgemeinen oder ihre Ordensregel insbesondere ihnen zur Pflicht gemacht hatte. Bei den wenigen Gelehrtenschulen von größerem Umfang, an denen es noch einigermaßen einträgliche Lehrerstellen gab, hatten in die oberen und besseren Stellen geborene oder gewordene Franzosen sich eingedrängt; auf der mittleren Stufe standen die älteren vorgefundenen Lehrer; die unteren Stellen

Digitized by Google

nahmen junge Routiniers ein, die nie eine höhere wissenschaftliche Bildung genossen und durch ein fortwährendes Experimentieren sich eine gewisse Lehrpraxis einüben wollten. Diese Stellen der sogenannten maîtres supplémentaires und d'étude dienten in Ermangelung eigentlicher Seminare als Anstalten zur Vorbereitung künftiger Lehrer der höheren Schulen. Von den vorgefundenen 20 gelehrten Schulen hatten nur 5 eine hinreichende Lehrerzahl, ebensoviel waren mit drei und 3 derselben mit einem einzigen Lehrer besetzt. Unter den 92 kathol. Gymnasiallehrern hatte keiner eine auswärtige deutsche Universität besucht, die meisten waren in geistlichen Seminaren oder auf der absterbenden kölnischen Universität gebildet, und wenigstens ein Drittel hatte sich von der Schülerbank unmittelbar auf das Katheder geschwungen.

Zur Verbesserung der Gelehrtenschulen wurde die Betreibung der Rückstände, welche mehrere Gemeinden an ihre Schulen gemäß der in den Budgets übernommenen Verpflichtungen zu zahlen hatten, mit größerem Eifer verfolgt und mehrere Schulen erhielten ansehnliche Unterstützungen und Zuschüsse aus der Staatskasse. Für die Verbesserung des inneren Zustandes wurde vom Direktor des öffentlichen Unterrichts am Niederrhein, nachherigem Konsistorial- und Schulrat Graßhof († 1841), eine vorläufige Instruktion erlassen, deren Zweck dahin ging, den noch fast allgemein herrschenden mönchischen Zuschnitt des Unterrichts, wie er mit den Pariser Universitätsmaximen sich sonderbar vermischt hatte, den in den norddeutschen Gymnasien herrschenden Grundsätzen möglichst zu nähern. Darum sollten der Schul- und der akademische Unterricht gehörig gesondert, es sollten die griechische Sprache und die Geschichte in das ihnen gebührende Recht eingesetzt und die eingedrungene fremde Zunge durch die Muttersprache wieder ersetzt werden, obgleich die Aufgabe für die bestehenden Lehrer eine schwierige war. Aber nur durch ihre Lösung konnte einer künftig vom Ministerium zu erlassenden allgemeinen Anweisung kräftig vorgearbeitet werden. Der neu zu schaffende Geist mußte von einzelnen leuchtenden Punkten ausgehen, und hierzu schien Köln vor allen andern Städten der vier rheinischen Departements am geeignetsten zu sein. Seine altertümliche Würde, seine Bedeutsamkeit im Mittelalter, seine geistige Herrschaft über die katholischen Umgebungen und sein wissenschaftlicher Sinn machten dasselbe würdig, der Centralpunkt wissenschaftlicher Bildung zu sein. Dazu kamen die vorhandenen sehr bedeutenden Mittel, die verhältnismäßig größere Anzahl brauchbarer Lehrer und der dringende Wunsch der Einwohner nach Abänderung der französischen Form ihrer bestehenden Kollegien. Nachdem die von der bestehenden Schulkommission schlecht verwalteten Finanzen geordnet waren, konnte mit Anfang des J. 1815 um so eifriger an die Organisation des neuen Gymnasiums gegangen werden, welches an die Stelle der beiden aufzuhebenden Kollegien 1. und 2. Grades treten sollte. Die vorgefundenen Lehrer wurden durch eine strenge Prüfung gesichtet, aber alle Versuche, für die noch offenen höheren Lehrstellen tüchtige Männer katholischer Konfession zu finden, blieben fruchtlos: es mußten die an die Lehrer gemachten Forderungen bedeutend herabgestimmt werden, um nur die Lücken auszufüllen. Durch eine solche Umschmelzung, wobei das wahre Verdienst auf den ihm gebührenden Standpunkt gestellt wurde, ward die Freudigkeit der besseren Lehrer für ihren Beruf wiederhergestellt, und durch Einheit des Zweckes auch die Einheit des Sinnes wiedergewonnen, die unter den Lehrern der vorigen Anstalt verloren gegangen war.

Auch für die Gelehrtenschulen des Mittelrheins hätte es eines solchen lichten Punktes bedurft, aber keine derselben bot neben einer gleichen Empfänglichkeit für den im Innern waltenden Geist hinreichende äußere Mittel dar, um darauf eine Schöpfung in demselben Umfange wie zu Köln zu gründen. Nur mit Mühe konnten die Kollegia zu Bonn und Koblenz in demselben Zustande erhalten werden, in welchem sie früher gestanden hatten.

So wenig in der 2. Hälfte von 1815 noch für eine den Zwecken angemessene Dotation der Gelehrtenschulen geschehen konnte, so sehr die nahe geglaubte definitive Landesorganisation Veranlassung gab, allgemeinere und entscheidendere Schritte ihr zu überlassen

Digitized by Google

und nur in den dringendsten Fällen nachzuhelfen: so wurde dagegen in eben dieser Zeit der Grund zu einer inneren Verbesserung dieser Anstalten um so tiefer gelegt, der Sinn für ein ernstes und gründliches Studium des klassischen Altertums mehr geöffnet, Mathematik und Geschichte traten in ihre Rechte ein, die fremde Zunge ward durch das Studium der Muttersprache nach ihren Quellen und Fortschritten verdrängt, und die alte Einseitigkeit und Oberflächlichkeit des Wissens zog sich immer mehr in den Hintergrund zurück.

Wenngleich dieses nur von den wenigen lichteren Punkten gilt und, vorzüglich in den kleineren Kollegien und unter den alten Lehrern, noch der gewohnte Schlendrian herrschte: so war doch schon dadurch viel gewonnen, daß es dergleichen hellere Punkte in diesen Provinzen gab. Neu an die preußische Verwaltung übergegangen war das Gymnasium zu Trier, allein ohne angemessene Fundation und eine hinreichende Anzahl von Lehrern. Für den nordwestlichen Teil des Gouvernements verlangte Aachen eine größere Aufmerksamkeit der Regierung, nachdem Lüttich durch den Wiener Frieden für Preußen wieder verloren gegangen war; das dortige Gymnasium war das einzige, von welchem ein besserer Sinn auf die übrigen kleineren Anstalten gleichen Zweckes übergehen konnte. Das neue Gymnasium zu Köln, welches durch den Zutritt des Direktors Franz Jos. Seber 1815—19 (vorher Prof. zu Aschaffenburg, nachher ord. Prof. d. Theol. an der Univ. zu Bonn) in dieser Periode sich völlig konsolidierte, bewährte die Festigkeit des Grundes, auf dem es errichtet worden. Der neue, nach den gegebenen Verordnungen in allen seinen Teilen streng begrenzte Lektionsplan, der bei den Lehrern und Schülern gleich sichtbare Eifer, in den Sinn und nicht bloß in die Form dieser Verordnungen einzugehen, die Resultate der letzten vierteljährlichen Prüfung, die wiedergekehrte Zucht und Ordnung, die Achtung und Liebe, welche der neue Direktor bei seinen Kollegen und Zöglingen, das Zutrauen, welches er und seine Anstalt bei dem Publikum genoß und welches sich durch eine schnell gestiegene Frequenz äußerte, gaben den Beweis von der Güte der Schule und sicherten ihre Einwirkung auf die Begründung eines höheren wissenschaftlichen Lebens für die ganze Provinz.

Die Weisheit, mit der man bei der Reorganisation dieser wie der anderen höheren Schulen verfuhr: daß man nicht auf einmal zu einer höheren Stufe der Vollkommenheit gelangen wollte, daß man auf das Gewinnen tüchtiger Persönlichkeiten ein größeres Gewicht als auf die Reglements legte, bürgte für einen um so sicherern Übergang aus dem Alten in das Neue, wobei alle schroffen Klippen, an denen die Hoffnung scheitern konnte, sorgfältig vermieden wurden.

Je mehr nun in kurzer Zeit der Sinn für ein ernstes und gründliches Studium der Alten sich verbreitete, je mehr die Notwendigkeit einer festen Begründung dieses Studiums auf den Gymnasien anerkannt wurde, je mehr die Überzeugung erwachte, daß in dem weiten Gebiet der Mathematik und in der unergründlichen Tiefe der Geschichte ein reichhaltiger Stoff für den Geist und für das Gemüt des Menschen liege: desto dringender wurde die Sehnsucht nach einer Universität in deutschem Sinne, von der allein die Lehrer für solche Zwecke und in solchem Geiste zu erwarten waren. Es wurde deshalb wiederholt und dringend der Wunsch dem Königl. Ministerium vorgetragen, bei des Königs Majestät dahin zu wirken, eine rheinische Universität im großartigen Stile zu Bonn zu errichten, welcher Wunsch auch nach Aufhebung der älteren Universitäten 1818 laut Urkunde vom 18. Okt. erfüllt worden ist.

C. Lokalverwaltung. Wie bei der Provinzialverwaltung, so ist auch bei der Lokalverwaltung der höheren Schulen die Stiftung und historische Entwicklung von maßgebendem Einfluß gewesen. Die Anstalten königlicher Stiftung stehen unter landesherrlichem Patronat, zwischen ihnen und den Schulkollegien giebt es keine lokale Zwischenbehörde. In den städtischen höheren Lehranstalten übt in der Regel der Magistrat unmittelbar das Patronatsrecht. Die Verfügung des Ministers von Schuckmann vom 26. Juni 1811 verordnete in jeder Stadt sowohl für die inneren als für die äußeren Verhältnisse des städtischen

Digitized by Google

Schulwesens eine einzige Behörde unter dem Namen Schuldeputation, welche aus Mitgliedern des Magistrats und des Stadtverordnetenkollegiums und einer Anzahl geeigneter Bürgerdeputierten, in größeren Städten auch noch mit Hinzuziehung des Superintendenten bestehen sollte. Die höheren Schulen gehören nicht zum Ressort der Schuldeputation, oder die Unterordnung besteht nur, wie in der Provinz Preußen, in der Kenntnisnahme von dem Lektionsplan, oder, wie auch in Berlin, von statistischen Verhältnissen, namentlich der Frequenz, noch fort.

In den meisten Städten üben die Patronatsrechte unmittelbar die Magistrate, die sich in neuerer Zeit in Berlin, Stettin, Magdeburg, Breslau, Danzig, Kassel ꝛc. durch Stadtschulräte als technische Mitglieder verstärkt haben; die Stadtverordneten sind bei denselben beteiligt, soweit sie die städtischen Finanzen berühren, wodurch diese allerdings einen sehr fühlbaren Einfluß ausüben. In manchen Städten, wie überall in Westfalen und der Rheinprovinz, führen ein besonderes Kuratorium oder eine Schulkommission oder vom Magistrat damit Beauftragte die Verwaltung, in manchen die der lediglich äußeren Angelegenheiten auch Prokuratoren, Rentmeister oder ein Verwaltungsrat. In den Bereich der Patronatsbehörde gehört alles, was das äußerliche Gedeihen der Anstalten erheischt: die Feststellung des Etats, Erhaltung und Vermehrung der Gebäude und Utensilien, Beaufsichtigung des Inventars und meistenteils auch der Stiftungen, Bewilligung von Benefizien, namentlich auch der Freischule. Zu diesem Zwecke steht sie in stetem Verkehr mit den Leitern der Schule, erhält von ihnen Bericht und respektive Rechenschaft über alle in diesem Bereiche liegenden Einzelheiten, Kenntnis von dem Zustande der Frequenz, den Lektionsplänen, den öffentlichen und Maturitätsprüfungen, welchen auch Mitglieder des Magistrats (Gymnasiarchen) oder der Kuratorien beizuwohnen berechtigt sind. Das wichtigste, aus ältester Zeit herrührende Patronatsrecht ist die Wahl der Direktoren und Lehrer, durch welches das Wohl der Schulen selbst recht eigentlich in die Hand der Magistrate gelegt wird. Die Wahlen der Direktoren unterliegen freilich seit 1810 der königlichen Bestätigung, die Lehrer seit 1817 einer solchen von seiten der betreffenden Staatsbehörden, welche jedoch außer den Zeiten politischer Aufregung nur bei formalen oder sittlichen Unregelmäßigkeiten versagt worden ist. Die durch Kabinettsordre v. 10. Nov. 1862 festgesetzte Ordnung für die Bestätigung ist, daß die Provinzialschulkollegien nur für die Oberlehrer an den Gymnasien, an den mit Berechtigungen versehenen Progymnasien und an Realschulen, sowie für die Rektoren der als höhere Bürgerschulen 1859 anerkannten Lehranstalten, die Genehmigung des Unterrichtsministers einzuholen haben, die Anstellung, Beförderung oder Bestätigung aller übrigen Lehrer an den genannten Schulen den Provinzialbehörden überlassen wird. Die Direktoren der Gymnasien und Realschulen königlichen Patronats sollen nach wie vor vom Könige ernannt werden, die Direktoren nicht königlichen Patronats seiner Bestätigung bedürfen.

Bei mehreren Schulen haben die Kirchengemeinden Anteil am Patronat und sind dabei durch ihre Pfarrer und Gemeindemitglieder vertreten. Ein Königliches Kompatronat entsteht auf Grund der für eine städtische Anstalt vom Staate geleisteten Zuschüsse. Geregelt ist dies Verhältnis durch k. Kabinettsordre v. 10. Juni 1817 und wird bei den einzelnen Anstalten durch k. Kompatronatskommissarien ausgeübt, erstreckt sich aber nur auf eine Mitwirkung bei allen äußeren Angelegenheiten, und immer nur soweit, daß die Rechte des Patrons dadurch nicht aufgehoben oder vermindert werden, also hauptsächlich auf Kenntnisnahme und Gegenbemerkungen, wobei nötigenfalls die Schulkollegien die Entscheidung geben.

D. Allgemeines. Einer vollständigen Schulverfassung entbehrt der preußische Staat bis jetzt. Bis gegen die Mitte des vorigen Jahrhunderts waren die Patronate in allen Schuleinrichtungen durch Anwendungen der Staatsbehörden wenig beschränkt. Friedrich Wilhelm I. nahm zuerst das Recht des Staates, bindende Vorschriften für das Schulwesen zu erlassen und deren Befolgung zu kontrollieren, in ausgedehnterem

Digitized by Google

Maße in Anspruch. Das auf Befehl Friedrichs II. ausgearbeitete, 1792 publizierte Allgemeine Landrecht erklärte die öffentlichen Schulen für Staatsanstalten und enthielt unter andern folgende gesetzliche Bestimmungen: 1) Alle öffentlichen Schul- und Erziehungsanstalten stehen unter Aufsicht des Staates. 2) Niemanden soll wegen Verschiedenheit des Glaubensbekenntnisses der Zutritt in öffentliche Schulen versagt werden. 3) Kinder einer anderen Religion können dem Religionsunterricht beizuwohnen nicht gezwungen werden. 4) Schulen und Gymnasien, in welchen die Jugend zu höheren Wissenschaften oder auch zu Künsten vorbereitet werden soll, haben die äußeren Rechte der Korporationen. 5) Dergleichen Schulen stehen unter der höheren Direktion der dem Schul- und Erziehungswesen vom Staate vorgesetzten Behörde. 6) Wo die Bestellung der Lehrer nicht etwa gewissen Personen oder Korporationen zukommt, gebührt sie dem Staate. 7) Ohne Vorwissen und Genehmigung der dem Schulwesen in der Provinz vorgesetzten Behörde können weder neue Lehrer bestellt, noch wesentliche Veränderungen in der Einrichtung des Schulwesens und der Art des Unterrichts vorgenommen werden. 8) Zu Aufsehern müssen Leute von hinlänglichen Kenntnissen, guten Sitten und richtiger Beurteilungskraft gewählt werden. 9) Kein Landeseingeborener soll ohne ein von den Lehrern und Schulaufsehern unterschriebenes Zeugnis von der Schule entlassen werden. 10) Die Lehrer bei den Gymnasien und anderen höheren Schulen werden als Beamte des Staats angesehen. 11) Die Anordnung der Art, wie das Kind erzogen werden soll, kommt hauptsächlich dem Vater zu. Dieser muß vorzüglich dafür sorgen, daß das Kind in der Religion und nützlichen Kenntnissen den nötigen Unterricht nach seinem Stande und Umständen erhalte. — Die Verhandlungen der allgemeinen Schulkonferenz 1849 zur Feststellung allgemeiner Normen für das Unterrichtswesen, zu welcher unter dem Minister von Ladenberg von seiten der Lehrerkollegien gewählte Direktoren und Lehrer der Gymnasien und Realschulen in Berlin versammelt waren, ergaben ebenso wie die Verhandlungen der im Oktober 1873 im Unterrichts-Ministerium über verschiedene Fragen des höheren Schulwesens abgehaltenen Konferenz ein schätzenswertes, durch den Druck veröffentlichtes Material und heilsame Anregungen, aber keinen unmittelbar praktischen Erfolg. Die Verfassungsurkunde vom 31. Januar 1850 enthält folgende gesetzliche Bestimmungen: Art. 14. Die christliche Religion wird bei denjenigen Einrichtungen des Staats, welche mit der Religionsübung im Zusammenhang stehen, unbeschadet der in Art. 12 gewährleisteten Religionsfreiheit, zum Grunde gelegt. Art. 15. Die evangelische und die römisch-katholische Kirche, sowie jede andere Religionsgesellschaft, ordnet und verwaltet ihre Angelegenheiten selbständig und bleibt im Besitz und Genuß der für ihre Kultus-, Unterrichts- und Wohlthätigkeitszwecke bestimmten Anstalten, Stiftungen und Fonds. Art. 21. Für die Bildung der Jugend soll durch öffentliche Schulen genügend gesorgt werden. Art. 22. Unterricht zu erteilen und Unterrichtsanstalten zu gründen und zu leiten, steht jedem frei, wenn er seine sittliche, wissenschaftliche und technische Befähigung den betreffenden Staatsbehörden nachgewiesen hat. Art. 23. Alle öffentlichen und Privatunterrichts- und Erziehungsanstalten stehen unter der Aufsicht vom Staate ernannter Behörden. Art. 26. Ein besonderes Gesetz regelt das ganze Unterrichtswesen. Art. 112. Bis zum Erlaß des in Art. 26 vorgesehenen Gesetzes bewendet es hinsichtlich des Schul- und Erziehungswesens bei den jetzt geltenden gesetzlichen Bestimmungen. — Zur Ausführung des Art. 26 ist es bei den politischen Schwankungen, welchen der Staat seit und infolge der neuen Verfassung ausgesetzt war, noch nicht gekommen, obgleich ein vollständig ausgearbeiteter Entwurf eines Unterrichtsgesetzes schon unter dem Ministerium Bethmann-Hollweg vorhanden war und, wie oben gesagt, im Jahre 1869 ein solcher vom Minister von Mühler beim Abgeordnetenhause eingebracht wurde.

Das Gesetz vom 11. März 1872, betreffend die Beaufsichtigung des Unterrichts- und Erziehungswesens, überträgt unter Aufhebung aller in einzelnen Landesteilen

Digitized by Google

entgegenstehenden Bestimmungen die Aufsicht über alle öffentliche und Privat-Unterrichts- und Erziehungs-Anstalten dem Staate; durch dieses Gesetz soll jedoch die den Gemeinden und deren Organen zustehende Teilnahme an der Schulaufsicht verbleiben.

II. Lehrstand. A. Direktoren und Lehrer überhaupt. Die Magdeburger Visitationsartikel von 1563 hatten angeordnet: „Den Schulmeister ernennt der Magistrat mit Zuthun des Pfarrers und Superintendenten." Dieses Kollaturrecht der städtischen Patronate ist in allen evangelischen Landen des preußischen Staates jederzeit gewahrt worden, nur für die Direktorstellen an den Gymnasien wurde 1810 die k. Approbation eingeführt. Die Dienstinstruktion für die Provinziallonsistorien vom 23. Okt. 1817 verlieh diesen Behörden das Recht der Anstellung und Beförderung oder Bestätigung der Lehrer an den gelehrten Schulen; für die Direktoren und oberen Lehrer mußte die Genehmigung des vorgeordneten Ministers eingeholt werden. Infolge der Untersuchungen wider die demagogischen Umtriebe 1819 wurde die Besetzung oder Bestätigung der betreffenden Stellen unmittelbar dem Minister übertragen, und die Ernennung der Direktoren 1836 wieder der k. Bestätigung unterworfen. Die k. Verordnung vom 9. Dez. 1842 stellte sodann fest, daß die Anstellung und Beförderung, resp. Bestätigung der Lehrer an Gymnasien, Real- und höheren Bürgerschulen den betreffenden Provinzialbehörden zustehe, jedoch der Genehmigung des Unterrichtsministers bedürfe. Die Direktoren sollten vom Könige ernannt, resp. bestätigt werden; in der Regel erwartete auch bei Stellen k. Patronats der Minister zunächst die Vorschläge des betreffenden Schulkollegiums. Durch Kabinettsordre vom 10. Nov. 1862 wurde folgende gegenwärtig geltende Ordnung bestimmt: „Die Genehmigung des Ministers ist von den Provinzialschulkollegien nur für die Oberlehrer an den Gymnasien, Realschulen 1. Ordn. und den mit Berechtigungen versehenen Progymnasien, sowie für die Rektoren der letzteren, und ebenso von den k. Regierungen nur für die Oberlehrer an den Realschulen 2. Ordn. und den als höhere Bürgerschulen anerkannten Lehranstalten, sowie für deren Rektoren einzuholen. In Bezug auf die Direktorstellen verbleibt es bei der k. Verordnung vom 9. Dez. 1842. Die Direktoren königlicher Anstalten werden in der Regel vom Könige zu Gymnasial- oder Realschul-Direktoren ernannt, und der Minister überträgt ihnen die Direktion einer bestimmten Anstalt. Die Einführung der Direktoren geschieht überall durch ein Mitglied der k. Aufsichtsbehörde, eventuell durch den Königl. Kompatronatskommissarius; das städtische Patronat ist dabei durch Deputierte vertreten."

Bei der Anstellung der Lehrer ist nach der Einrichtung der wissenschaftlichen Prüfungskommissionen neben der von diesen erteilten Qualifikation immer mehr Gewicht auch auf die sittliche Befähigung und politische Integrität gelegt worden. Die Verf. vom 25. Mai 1824 (v. Altenstein) verordnete: „Bei Anstellungen im Lehrfach ist von dem unabänderlichen Grundsatz auszugehen, daß öffentliche Lehranstalten weder durch bloße wissenschaftliche Bildung der Zöglinge, noch dadurch, daß auf ihnen nur keine schädlichen und verderblichen Gesinnungen und Richtungen erzeugt und befördert werden, ihren Zweck erreichen, sondern daß der letztere neben der wissenschaftlichen Bildung auch darin besteht, in den Zöglingen Gesinnungen der Anhänglichkeit, der Treue und des Gehorsams gegen den Landesherrn und den Staat zu erwecken und zu befestigen, und daß daher Lehrerstellen nur denjenigen, die auch in der letzten Beziehung volles Vertrauen verdienen, übertragen werden sollen." Noch tiefer eingehend auf die sittlichen Anforderungen an den Lehrer sprechen sich die Cirk.-Verf. v. 6. Febr. 1847 (Eichhorn) und v. 20. Dez. 1848 (v. Ladenberg) aus. In letzterer heißt es: „Der Lehrer an einer öffentlichen Schule muß neben der wissenschaftlichen auch die sittliche Bildung besitzen, die ihn befähigt, seinen Zöglingen in jeder Beziehung zum Vorbilde zu dienen. Er darf keine höhere Aufgabe für sich anerkennen, als seinem selbsterwählten Berufe treu, im Unterricht und im Umgange mit seinen Schülern alles zu vermeiden, was die naturgemäße und gesunde Entwicklung der Jugend irgendwie

Digitized by Google

stören, von ihr nicht begriffen und richtig gewürdigt werden oder gar auf die Innigkeit des religiösen Gefühls, zu welchem Glauben es sich auch neigen möge, auf die Achtung vor allem Edlen und Guten von nachteiligem Einfluß sein kann." Die Ckrl.-Verf. v. 22. Jan. u. 12. Juni 1851 (v. Raumer) und v. 2. Jan. 1863 verpflichteten die Schulkollegien, bei Anstellungen und Beförderungen jedesmal das gesamte bisherige amtliche und außeramtliche Verhalten der betreffenden Personen zu prüfen, insonderheit auch, ob an ihrem Privat- und öffentlichen Leben kein Vorwurf hafte.

Zu den formalen Erfordernissen der Anstellung gehört die Erledigung der militärischen Dienstpflicht oder der Nachweis der Befreiung von derselben. Jüdische Lehrer sind von der Anstellungsbefähigung, soweit in dem konfessionellen Charakter der Schule nicht ein Hindernis liegt, nicht ausgeschlossen. Es finden sich solche namentlich in den Provinzen Posen, Schlesien und Brandenburg.

Vorzügliches Gewicht legt die Verf. v. 6. Febr. 1847 auf die Anstellung der Direktoren: „Die Wichtigkeit der pädagogischen Kraft eines Mannes," lautet dieselbe, „tritt aber in ihrer ganzen Bedeutung hervor, wenn es darauf ankommt, die Leitung eines Gymnasiums dem rechten Mann zu übertragen. Die wissenschaftliche Befähigung ist auch in diesem Falle leichter zu ermitteln; schwieriger aber ist es, sich die Überzeugung zu verschaffen, daß der künftige Dirigent nicht nur selbst eine richtige Anschauung der Lebensverhältnisse besitze, sondern auch mit der erforderlichen Gesinnungs- und Charaktertüchtigkeit ausgestattet sei, um sich, durch eine Vertrauen und Achtung einflößende Persönlichkeit befähigt, im Wege liebevollen Ernstes derselben innerhalb des Lehrerkollegiums Geltung zu verschaffen, und durch dieses sowohl als durch eigene konsequente und kräftige Einwirkung die Jugend für dieselbe zu gewinnen, in ihr zu befestigen und dadurch für Religion, Vaterlandsliebe und gewissenhafte Treue in allen Verhältnissen des Lebens zu erziehen."

Die definitiv angestellten Lehrer werden gleich nach Eingang ihres Anstellungsdekrets vereidigt, bei den Anstalten k. Patronats durch den Direktor, des städtischen durch den Magistrat. Die Eidesformel v. 13. Febr. 1850 lautet: „Ich — schwöre zu Gott dem Allmächtigen und Allwissenden, daß ich, nachdem ich zum — des — bestellt worden, Sr. Königl. Majestät von Preußen, meinem allergnädigsten Herrn, unterthänig, treu und gehorsam sein und alle mir vermöge meines Amts obliegenden Pflichten nach meinem besten Wissen und Gewissen genau erfüllen, auch die Verfassung genau beobachten will, so wahr mir Gott helfe." Es ist jedem freigestellt, den Eidesworten die seinem religiösen Bekenntnis entsprechende Bekräftigungsformel hinzuzufügen. Die technischen und provisorisch angenommenen Lehrer werden mittelst Handschlags verpflichtet. Die Dienstzeit bei der Pensionierung wird in der Regel von dem Tage der Vereidigung an berechnet.

Bis zum Jahre 1867 wurde, wenn die Designation für eine bestimmte Direktorstelle erfolgt war, das Colloquium pro rectoratu vor der betreffenden wissenschaftlichen Prüfungskommission abgehalten, um zu ermitteln, ob der Vorgeschlagene den Grad philosophischer, pädagogischer und wissenschaftlicher Bildung hat, um das Ganze einer höheren Lehranstalt gehörig zu übersehen und zweckmäßig zu leiten. Durch die Verfügung vom 21. Febr. 1867 wurde festgesetzt, daß die colloquia pro rectoratu von den Provinzial-Schul-Kollegien abgehalten werden sollten. Ob und bei welchem Schul-Kollegium ein Kolloquium stattfinden soll, darüber ist für jeden einzelnen Fall die Bestimmung vorbehalten. Die betr. Kommission besteht aus dem Chef des Schul-Kollegiums, einem Departementsrat und einem Direktor. Die Direktoren der k. Anstalten erhalten eine vom Könige vollzogene Bestallung, den Vokationen der Direktoren städtischen Patronats wird die Bestätigung durch den Unterrichtsminister beigefügt. Die Anstellungsurkunde lautet: „Wir — von Gottes Gnaden König von Preußen ꝛc. thun kund und fügen hiermit zu wissen, daß wir allergnädigst geruht haben, den bisherigen — zum Direktor —

Digitized by Google

zu ernennen. Es ist dies in dem Vertrauen geschehen, daß derselbe Uns und Unserm Königl. Hause in unverbrüchlicher Treue ergeben bleiben und die Pflichten des ihm übertragenen Amts in ihrem ganzen Umfange mit stets regem Eifer erfüllen werde; wogegen derselbe sich Unseres allerhöchsten Schutzes bei den mit seinem gegenwärtigen Amt verbundenen Rechten zu erfreuen haben soll." Die Anstellungsurkunden bei Anstalten nicht k. Patronats enthalten an einzelnen Orten noch erweiterte und speciellere Bestimmungen der Pflichten und Rechte, so Königsberg in P., daß der Direktor sich nicht mit der Erteilung von Privatstunden befassen dürfe; Stolp in Pommern, daß der Direktor als Ziel seiner Wirksamkeit auch die christliche Erziehung und Unterweisung der ihm anvertrauten Jugend auf Grund des Wortes Gottes, wie solches in dem luth. Katechismus ausgelegt und bezeugt ist, erstrebe; Nordhausen, daß der Direktor namentlich darauf halte, daß der Jugend das Wort Gottes, wie dasselbe in der heil. Schrift gegründet und in den Bekenntnisschriften der evangel. Kirche wiederholt worden ist, vorgetragen werde.

Die den Direktoren obliegenden Pflichten und erteilten Rechte sind in den für die einzelnen Provinzen erlassenen oder revidierten Dienstinstruktionen, deren Inhalt im wesentlichen übereinstimmt, enthalten. Diese Instruktionen geben die beste Vorstellung von der Bedeutung, welche von der Staatsbehörde dem höheren Unterrichtswesen und seinen Leitern an den einzelnen Anstalten beigelegt wird. Sie finden sich abgedruckt in Wieses Verordnungen und Gesetzen für die höheren Schulen in Preußen, 2. Ausg., II., S. 117 ff.

Dem Range nach stehen die Direktoren der Gymnasien, Realgymnasien, Oberrealschulen und Realschulen den ordentl. Professoren der Universitäten und den Regierungsräten gleich, sie gehören amtlich zur 4. Rangklasse. Gesellig ist ihre Stellung eine sehr geachtete.

Die amtliche Thätigkeit des Direktors soll vorzugsweise eine erziehliche sein. Es wäre daher nötig, daß ihm die amtlichen schriftlichen Arbeiten von seiten der Behörden möglichst vereinfacht würden. Aber gerade die Sorgfalt und Pünktlichkeit preußischer Verwaltung erschwert in dieser Beziehung das Amt des Direktors in einer oft, namentlich an den frequenten Anstalten der großen Städte, die Kräfte überschreitenden Weise. Die mit den Provinzial- und Lokalbehörden zu führenden Korrespondenzen, die periodischen Berichte, tabellarischen Übersichten, statistischen Nachrichten neben den mit den Eltern und Erziehern der Schüler mündlich und schriftlich zu führenden Verhandlungen, wozu noch häufig die Verwaltung von Stiftungen kommt, nehmen allzuviel Zeit in Anspruch. An die Stelle des alljährlichen Verwaltungsberichts, in welchen der Direktor das jedesmal besonders Erwähnenswerte aufnahm, und worin er wohl auch einzelne Gegenstände besonders zu beleuchten veranlaßt war, ist seit 1859 ein dreijähriger getreten, in welchem nach der Verf. v. 6. Aug. 1863 neben den speciellsten statistischen Angaben über Lehrerkollegium, Disciplin, Unterricht und Lehreinrichtungen noch manches Andere genau zu erörtern aufgegeben ist.

In fast allen Provinzen finden allgemeine Konferenzen der Gymnasial- und Realschuldirektoren unter Vorsitz eines Provinzialschulrats statt. Die erste derselben war in Westfalen 1823; zuerst wiederholten sie sich jährlich, bald alle drei Jahre. Zu den Verhandlungen werden von den verschiedenen Direktoren Vorschläge gemacht, aus denen das Provinzial-Schulkollegium die zu besprechenden auswählt und für jede einen Referenten und Korreferenten bestimmt. Auf diese Weise sind viele wichtige didaktische und pädagogische Gegenstände gründlich und vielseitig durchgesprochen und durch den Druck der Verhandlungen ist der Gewinn dieser Konferenzen Gemeingut geworden (s. d. Art. Provinzialschulkonferenzen).

B. Klassenordinarien und übrige Lehrer. Um ungeachtet der Mannigfaltigkeit der Lehrgegenstände die nötige Einheit im Unterricht und in der Methode zu bewirken, eine möglichst gleichmäßige Ausbildung der Schüler herbeizuführen und auch ihnen das lebendige Band, welches alle Lehrgegenstände vereint, fühlbar zu machen und

Digitized by Google

zur geistigen Anschauung zu bringen (Cirkular-Verfügung vom 24. Oktober 1837), wurden 1820 zugleich mit dem Klassensystem die Klassenordinarien eingeführt.

Der bedeutende Einfluß des Klassenordinariats hat sich seit seiner Einführung sicher bewährt, die eben citierte Verfügung läßt daher das Gelingen aller Anordnungen davon abhängen, „je länger und je mehr es gelingen wird, für das schwierige, aber einflußreiche Geschäft der Klassenordinarien tüchtige Lehrer von allgemein wissenschaftlicher Bildung, von treuer Liebe und Hingebung für ihren Beruf und von gereifter Erfahrung zu gewinnen, welche die ihnen anvertrauten Lehrfächer wahrhaft durchdrungen haben und beherrschen, in klarer und stets wacher Einsicht von dem Zusammenhang derselben mit den übrigen Lehrobjekten und mit dem gemeinsamen Zwecke des Gymnasialunterrichts in allen Fächern das zur allgemeinen Entwicklung und zur intensiven Bildung ihrer Schüler dienende Material auszuwählen, das Wesentliche vom Unwesentlichen zu sondern wissen, und endlich durch die Reinheit und Würde ihres Charakters, wie durch den milden Ernst ihrer ganzen Haltung, eine unauslöschliche Ehrfurcht vor der sittlichen Macht, welche das Leben der Menschen regiert, in der ihrer väterlichen Obhut und Pflege übergebenen Klasse zu erwecken vermögen." — Dieser ideellen Auffassung entsprach auch, daß dem Ordinarius vorzugsweise der Religionsunterricht in seiner Klasse soviel als nur irgend möglich anvertraut wurde.

Wiese teilt a. a. O. II., S. 192 ff. die von den einzelnen Provinzial-Schulkollegien erlassenen Instruktionen für die Klassenordinarien und die Lehrer der höheren Lehranstalten mit.

Die Lehrer der Gymnasien führten nach althergebrachter Sitte die Titel Prorektor, Konrektor, Subrektor, Subkonrektor, Baccalaureus, Kollaborator, Kooperator, Kollega, auch in den unteren Stellen an manchen Orten Kantor und Auditor, und noch in der Min.-Verf. v. 17. März 1840 wurde die Beibehaltung dieser Titel für die drei obersten Lehrer anempfohlen. Der Titel Oberlehrer wurde nach Einführung des Prüfungsreglements von 1812 usuell von allen Lehrern geführt, welche in der Prüfung die Qualifikation für die oberen Klassen erhalten hatten, amtlich jedoch nur solchen beigelegt, denen er durch besondere Verfügung erteilt war. Die Cirk.-Verf. v. 24. Okt. 1837 eröffnete den Beschluß, den Klassenordinarien das Prädikat „Oberlehrer" zur Aufmunterung ausschließlich beizulegen, dagegen den bisherigen Unterschied zwischen Ober- und Unterlehrer aufzuheben, um der irrigen Vorstellung entgegenzutreten, daß die Fähigkeit, den Unterricht in den oberen Klassen zu erteilen, schon an sich eine höhere Würde verleihe. Durch Cirk.-Verf. v. 27. März 1845 wurde für jede Anstalt eine verhältnismäßige Anzahl Oberlehrerstellen festgesetzt, zu welchen nur solche Schulmänner bestimmt werden dürfen, die durch eine Prüfung pro fac. docendi ihre Befähigung zum Unterricht in den beiden oberen Klassen dargethan haben. Das Reglement für die Prüfungen der Kandidaten des höheren Schulamts vom 12. Dezember 1866 bestimmt, daß in Oberlehrerstellen nur solche Lehrer befördert werden können, welche außer der Lehrbefähigung für die mittleren Klassen die Qualifikation erworben haben, mindestens in zwei Hauptfächern bis inkl. Prima zu unterrichten. Die nach ihrer allgemeinen geistigen Befähigung zum Unterrichte in den oberen Klassen geeigneten Lehrer sind, wenn sie eine soweit gehende formale Qualifikation noch nicht besitzen, dazu anzuhalten, daß sie sich rechtzeitig einer Nachprüfung unterziehen. Zur Verleihung des Titels Oberlehrer als persönlicher Auszeichnung sollen nur solche Lehrer vorgeschlagen werden, welche durch längere Verwaltung des Ordinariats einer Klasse sich als besonders tüchtige Lehrer und Erzieher bewährt und sich um die Schule ein bedeutendes Verdienst erworben haben. Alle übrigen Lehrer sind in den Etats als ordentliche Lehrer zu bezeichnen.

Das Prädikat „Professor" wurde früher vom Könige verliehen, durch K.-O. v. 23. Dez. 1842 ist die Befugnis dazu dem Unterrichtsminister erteilt. Es soll dies aber eine sparsam gewährte Auszeichnung für diejenigen bleiben, welche die Qualifikation in einem Hauptlehrfache für die Prima besitzen und sich nicht nur als Lehrer

Digitized by Google

vorzüglich bewährt, sondern auch in wissenschaftlicher Beziehung von vorteilhafter Seite bekannt gemacht haben. An einigen Gymnasien ist mit einer bestimmten Zahl von Oberlehrerstellen der Professortitel verbunden. Dem Range nach gehören die Professoren an Gymnasien und Realschulen zur 5. Rangklasse gleich den außerordentl. Professoren an den Universitäten. Bisweilen wird auch durch künstlerische Leistungen ausgezeichneten Lehrern des Zeichnens und Gesanges das Prädikat Professor verliehen.

Dem Wunsche, auch für die übrigen Lehrer der höheren Schulen eine Bestimmung des Rangverhältnisses einzuführen, entgegnete der Minister Eichhorn (Verf. v. 7. Nov. 1846) durch die Erklärung, daß es angemessen scheine, derartige Äußerlichkeiten von dem Lehrerstande fernzuhalten, und bei der Würdigung ihres Berufs das Moment der wissenschaftlichen Bildung und der auf die Entwicklung der geistigen Kräfte der Jugend gerichteten Thätigkeit neben der Persönlichkeit der Einzelnen allein entscheiden zu lassen. Es lag hierin die richtigste Auffassung des preuß. Lehrerstandes, in welchem sich jeder nach seiner wissenschaftlichen Bildung und persönlichen Ehrenhaftigkeit die ihm in der Gesellschaft gebührende achtbare Stellung zu verschaffen weiß, wobei ihm die Anerkennung des für die Erziehung der Kinder sich lebhaft interessierenden Publikums gern entgegenkommt. Seitdem jedoch durch das Gesetz vom 12. Mai 1873 der Wohnungsgeldzuschuß eingeführt und bestimmt ist, daß derselbe nach dem mit der Amtsstellung verbundenen Dienstrang bemessen werden soll, hat die Rangfrage eine hohe praktische Bedeutung gewonnen. Nach der Verf. vom 7. Juli 1873 gehören die Direktoren und Oberlehrer zu den Beamten der 4. und 5. Rangklasse, die ordentlichen Lehrer zu den Beamten, welche zwischen den Beamten der 5. Rangklasse und den Subalternen der Provinzialbehörden rangieren. Dem Minister ist es zu seinem Bedauern nicht gelungen, die Zustimmung des Finanzministers zur Einräumung sämtlicher akademisch vorgebildeten Lehrer in die Abteilung III des Tarifs (die 4. und 5. Rangklasse umfassend) zu erreichen. Die Bestrebungen der Lehrer sind auf eine Änderung dieses Verhältnisses und darauf gerichtet, mit den Richtern gleichgestellt zu werden.

Die Zahl der wöchentlichen *Unterrichtsstunden* wird für jeden Lehrer in den Vokationen bestimmt; im allgemeinen erteilt der Direktor 12—16, ein etatsmäßiger Oberlehrer 20—22, ein ordentlicher Lehrer 22—24 Stunden. Wenn Elementarlehrer an höheren Lehranstalten fungieren, sind 26—28 Stunden zulässig. Die höchste dieser Stundenzahlen soll einem Lehrer nur übertragen werden, wenn die Frequenz der Klasse eine geringe ist und nicht Korrekturen damit verbunden sind.

Zu *Vikariatstunden* ist jeder fest angestellte Lehrer unentgeltlich, außer bei lange dauernden Vertretungen, verpflichtet. Nebenämter, mit denen eine Remuneration verbunden ist, und Funktionen bei der städtischen Gemeindeverwaltung dürfen nur mit Genehmigung der Aufsichtsbehörde übernommen werden. Vormundschaften brauchen sie nur über Kinder von Verwandten und Amtsgenossen zu übernehmen, und auch hierzu bedürfen sie der Genehmigung der Behörde. Vor der Schließung von Heiraten haben sie den Konsens des betr. Oberpräsidenten nachzusuchen. In der Erteilung von Privatunterricht sind sie in keiner Weise beschränkt, zur Errichtung von Privaterziehungsanstalten bedürfen sie der Erlaubnis der Ortsschulbehörde und der k. Aufsichtsbehörde.

Die bald nach der Reorganisation des Staates eingeführten, alljährlich von den Direktoren nach einem bestimmten Schema anzufertigenden *geheimen Konduitenlisten* über die Lehrer, welche den Provinzialschulkollegien einzureichen und von diesen vervollständigt dem Ministerium zu überschicken waren, sind durch K.-O. v. 31. Juli 1848 abgeschafft. Sie enthielten vier Rubriken für die Personalien und amtliche Beschäftigung, drei zu Urteilen über die Amtsführung, das sittliche Betragen und die Studien der Lehrer. Die k. Verordnung vom 11. Juli 1849, die Dienstvergehen der nicht richterlichen Beamten betreffend, fand auch auf die öffentlichen Lehrer Anwendung. Der Minister v. Ladenberg erklärte in der Cirk.-Verf. v. 26. Juli 1849: „Die fruchtbringende Wirksamkeit des Lehramts — ruht wesentlich auch auf der ganzen geistigen

Digitized by Google

und sittlichen Haltung des Lehrers und auf der Achtung, welche er dadurch seinen Schülern sowohl als auch den Eltern und Pflegern derselben einzuflößen vermag. Je wichtiger nun bei der Bildung der Jugend — gerade das erziehende Element erscheint, — um so ernster muß auch die verordnete Aufsichtsgewalt dies Verhältnis ins Auge fassen und um so weniger darf sie Anstand nehmen, ein hierauf sich beziehendes Verhalten außer der Schule — geeigneten Falls für ein Dienstvergehen zu erachten." Es wurde aber eben darin auch zur Pflicht gemacht, den einzelnen Lehrer ebensosehr gegen ungerechte und feindselige Angriffe zu schützen, als den gerechten Beschwerden derer, deren heiligste Güter, das geistige und sittliche Wohl ihrer Kinder, der Hand des Lehrstandes anvertraut sind, Abhilfe zu verschaffen. — Das jetzt für alle unmittelbare und mittelbare Staatsbeamte geltende Disciplinargesetz vom 21. Juli 1852 findet auch auf alle öffentlichen Lehrer Anwendung.

Urlaub zu einer Reise innerhalb des Schulkursus können die Direktoren auf 8 Tage erteilen, das Provinzial-Schulkollegium bis auf 4 Wochen außerhalb des Landes (d. h. des Deutschen Reiches), bis 6 Wochen im Inlande; der Oberpräsident bis 6 Wochen außerhalb, 8 Wochen im Inland; für längere Zeit ist Genehmigung des Ministers, resp. des Königs erforderlich. Bei einem Urlaub auf länger als 4 Wochen sollen nach der K.-O. v. 28. März 1808 Beamte nur die Hälfte ihres Gehalts beziehen, was aber selten in Ausführung gebracht wird. Nach der Verfügung vom 4. Jan. 1868 wird ein Urlaub wegen Krankheit bis auf die Dauer eines halben Jahres von den Provinzial-Schulkollegien selbständig erteilt. Einer Berichterstattung an den Minister bedarf es nur, wenn ein längerer Urlaub verlangt wird oder bei königl. Anstalten außeretatsmäßige Vertretungskosten zu genehmigen sind. Die Direktoren selbst dürfen sich in drängenden Fällen während des Schulkursus bis auf 4 Tage beurlauben. Während der Ferien haben sie Anzeige zu machen und ihren Vertreter zu nennen.

Nach der Kabinettsordre vom 15. Juni 1863 wird bei Beurlaubungen auf die ersten $1^1/_2$ Monate das Gehalt voll, für weitere $4^1/_2$ Monate die Hälfte, dann kein Gehalt gezahlt. In Krankheitsfällen findet kein Gehaltsabzug statt. Auch bei längeren Reisen zu wissenschaftlichen Zwecken pflegen vom Gehalte nur die Stellvertretungskosten abgezogen zu werden.

Die Entlassung muß bei der Instanz nachgesucht werden, von welcher die Besetzung abhängt; sie soll nur dann versagt werden, wenn daraus ein erheblicher Nachteil für das gemeine Beste zu besorgen ist, der Beamte darf aber den Posten nicht eher verlassen, als bis für die Wiederbesetzung oder einstweilige Verwaltung gesorgt ist. Als ordnungsmäßige Kündigungsfrist wird fast durchgängig ein halbes Jahr angenommen, und als Termin Ostern oder Michaelis.

Die Besoldung der Lehrer (s. d. Art. Besoldung) war bis in dieses Jahrhundert hinein, wie überall, meist sehr dürftig und nur zum geringen Teile fixiert. Der größere Teil der Einnahmen floß aus den verschiedenartigsten zum Teil herabwürdigenden Emolumenten, wozu die Geschichten der einzelnen Schulen reichliche Beispiele liefern. Erst seit der Reorganisation des Staates hat die Staatsregierung immer mehr darauf hingearbeitet, den Lehrern feste, auskömmliche Gehalte zuzuwenden, namentlich auch die Beteiligung derselben am Schulgeldertrage fast überall abgeschafft. Denn wenn durch diese auch eine billige Ausgleichung der Arbeit und des Lohnes herbeigeführt wurde, so führte sie doch auch leicht zu einer Überladung der Schülerzahl und anderen Inkonvenienzen, von welchen man zweckmäßiger eine Schule frei erhält. Bei provisorischen Anstellungen wird eine Remuneration gezahlt, welche nur ausnahmsweise den etatsmäßigen Gehaltssatz erreicht. Das hauptsächlichste und wichtigste Emolument, Dienstwohnungen, hat man festgehalten, wo dasselbe auf Stiftungen oder Lokalverhältnissen beruht. Daß der Direktor in der Anstalt eine angemessene Wohnung habe, gilt als selbstverständlich und, wo dies nicht der Fall ist, für einen Übelstand, der möglichst bald zu beseitigen ist.

Digitized by Google

Bei einer Mobilmachung der Armee findet für die zur Fahne Einberufenen, welche einen eigenen Hausstand mit Frau und Kind haben, eine Verkürzung des Civilgehalts vom Beginn des Monats, in welchem sie ihren Wohnort zu verlassen genötigt sind, nur insoweit statt, als das reine Civileinkommen und das Militärgehalt zusammen den Betrag von 800 Thlrn. jährlich übersteigen. Die Zahlung aller Gehalte geschieht vierteljährlich praenumerando, für Nebenämter an der Anstalt werden in der Regel Remunerationen gewährt. Bei Reisen in Dienstangelegenheiten werden Diäten, bei Versetzungen Umzugskosten je nach der amtlichen Stellung bewilligt. Unverschuldet in Not geratenen Lehrern, deren jährliches Diensteinkommen 1000 Thlr. nicht übersteigt, werden bei untadelhafter Dienstführung außerordentliche Unterstützungen aus Staatsfonds gewährt.

Die Schuldiener, welche nach dem Beschluß des Staatsministeriums vom 12. Okt. 1837 aus den mit dem Civilversorgungsschein versehenen Militärinvaliden gewählt werden sollen, erhalten außer ihrem Gehalt Wohnung in der Anstalt nebst Brenn- und Beleuchtungsmaterial aus den Vorräten der Schule. Die früher für sie an vielen Schulen üblichen Geldsammlungen unter den Schülern zu einem Weihnachtsgeschenk sind 1865 gegen eine Entschädigung aus der Schulkasse aufgehoben.

Die Bewilligung von Pensionen für Lehrer der höheren Schulen war bis ins dritte Decennium dieses Jahrhunderts ein Akt königlicher Gnade; auch Kommunen und Korporationen übten an nicht mehr dienstfähigen Lehrern einen solchen Gnadenakt aus, oft in nicht unbeträchtlicher Höhe. Eine Pensionsverordnung für die Lehrer kam erst nach mannigfachen Beratungen, auch Verhandlungen mit den Provinzialständen am 28. Mai 1846 mit königlicher Approbation zustande. Nach dieser erhalten alle Lehrer und Beamte an höheren Lehranstalten Anspruch auf lebenslängliche Pension, wenn sie nach einer bestimmten Dienstzeit ohne ihre Schuld dienstunfähig werden und definitiv angestellt sind. Wenn sie bei vorgerücktem Alter zwar nicht absolut dienstunfähig, aber doch nicht mehr imstande sind, den Obliegenheiten des Dienstes zu genügen, sind sie, wenn die vorgesetzte Behörde es für angemessen erachtet, verpflichtet, einen ihnen zugewiesenen Gehilfen zu remunerieren; es muß ihnen jedoch mindestens eine der Pension gleichkommende Diensteinnahme freigelassen werden. Die Pension beträgt nach dem Gesetze vom 31. März 1883, welches Änderungen des Pensionsgesetzes vom 27. März 1872 enthält, nach vollendetem 10., jedoch vor vollendetem 11. Dienstjahre $^{15}/_{60}$ und steigt von da ab mit jedem weiteren Dienstjahre um $^{1}/_{60}$ des pensionsberechtigten Diensteinkommens. Über den Betrag von $^{45}/_{60}$ findet eine Steigerung nicht statt. Die Dienstzeit wird vom Datum der Vereidigung, wenn solche nicht stattgefunden, von dem Zeitpunkt des ersten Eintritts in den Dienst an gerechnet. Das Probejahr wird ebenso wie die im aktiven Militärdienst zugebrachte Zeit angerechnet, die Zeit des vor dem Feinde geleisteten Dienstes doppelt. Beiträge zum Pensionsfonds werden nicht mehr bezahlt. Nach Vollendung des 65. Lebensjahres hat jeder Anspruch auf Pension; sie kann aber dann auch, ohne daß er darum nachsucht, verfügt werden.

Die Hinterbliebenen der im Dienst verstorbenen Lehrer erhielten bis zum Jahre 1882 nach Ablauf des Sterbemonats ein Vierteljahr das ganze Diensteinkommen als Gnadenquartal, von pensionierten auf einen Monat. Jeder an einer höheren Schule angestellte ordentliche Lehrer war zum Eintritt in die allgemeine Witwenverpflegungsanstalt in Berlin berechtigt und verpflichtet, soweit nicht zu hohes Alter oder gefährdete Gesundheit entgegenstanden. Die zu versichernde Summe mußte mindestens $^{1}/_{5}$ des Diensteinkommens betragen und durfte 500 Thlr. nicht übersteigen. Gnadenpensionen an Witwen, in der Regel nur zwischen 50 und 100 Thlr., wurden in außerordentlichen Fällen zugestanden; Erziehungsgelder für verwaiste Knaben bis zum vollendeten 17., für Mädchen bis zum 15. Lebensjahre in monatlichen Beträgen von $1^{1}/_{2}$ bis 2 Thlr. bewilligt. Die Verhältnisse haben sich durch den Erlaß des Gesetzes, betreffend die Fürsorge für die Witwen und Waisen der unmittelbaren Staatsbeamten, vom 20. Mai

Digitized by Google

1882 nicht unwesentlich geändert. Nach demselben werden Witwen- und Waisengeldbeiträge im Betrage von jährlich 3 Prozent des pensionsfähigen Diensteinkommens bezahlt. Das Witwengeld besteht in dem dritten Teile derjenigen Pension, zu welcher der Verstorbene berechtigt gewesen ist oder berechtigt gewesen sein würde, wenn er am Todestage in den Ruhestand versetzt worden wäre; es soll jedoch mindestens 160 Mark betragen und 1600 Mark nicht überschreiten. Das Waisengeld beträgt für jedes Kind, wenn die Mutter noch lebt, ein Fünftel und wenn sie nicht mehr lebt, ein Drittel des Witwengeldes; Kinder, welche das 18. Lebensjahr vollendet haben, sind ausgeschlossen. Der Beitritt zur allgemeinen Witwenverpflegungsanstalt ist nicht ferner gestattet, wohl aber der Austritt aus derselben. Viele Anstalten besitzen zum Teil nicht unbeträchtliche Witwen- und Waisenstiftungen.

III. Befähigung zum Lehramte. Prüfungen. Gemäß der Magdeburger Visitationsartikel von 1563 ernannte den Schulmeister der Magistrat mit Zuthun des Pfarrers und Superintendenten. Genauere Bestimmungen über eine Prüfung der Lehrer an den lateinischen und deutschen Schulen enthielt die k. Verordnung vom 30. Sept. 1718, wonach jene vor der Anstellung von den Konsistorien oder Generalsuperintendenten gratis geprüft, den Tüchtigen ein Testimonium gegeben und niemand ohne ein solches angestellt werden sollte. Wiederholte Verordnungen von 1750 und 1764 schärften ein, daß kein Schulmann ohne Approbation des Oberkonsistoriums angestellt werden oder ascendieren solle, und die Instruktion für das Oberschulkollegium vom 22. Febr. 1787 bestimmte, daß ein Lehrer nur auf ein Zeugnis dieser Behörde angestellt werden dürfe. Der zu einer erledigten Schulstelle vorgeschlagene Kandidat wurde zur Prüfung bei dem Konsistorium oder Schulkollegium der Provinz präsentiert, welches dieselbe einem seiner Mitglieder, vornehmlich einem praktischen Schulmanne, übertrug. Hierbei hing freilich sehr viel von dem Charakter und der Gelehrsamkeit des letzteren ab, so daß es den Prüfungen an Gleichmäßigkeit fehlte. Gedike, der als Mitglied des Oberschulkollegiums häufig mit solchen Prüfungen beauftragt wurde, giebt eine ausführliche Schilderung davon im Programm des friedrichswerderschen Gymnasiums von 1789 (Gesammelte Schulschriften II. S. 90 ff.). Aber von den städtischen Schulpatronaten wurde, solange die Lehrer größtenteils Theologen waren, meistens der Nachweis wissenschaftlicher Vorbildung für das geistliche Amt als ausreichend betrachtet, auch wohl die Empfehlung eines angesehenen Sachverständigen oder Probelektionen, der von den Universitäten erteilte Titel eines Doktor oder Magister, die Zeugnisse über Teilnahme an theologischen, philologischen, pädagogischen Seminaren. Diese Einrichtung zeigte sich immer mehr als unzureichend für die höheren Schulen, seitdem der neu belebte Humanismus mächtiger in sie eindrang und dieselben ihre Lehrer nicht mehr allein aus den Kandidaten der Theologie entnahmen, sondern für das höhere Lehramt speciell vorbereitete Kandidaten sich herangebildet und als geeigneter ergeben hatten. Es wurde daher, als die centralisierende Organisation des Staates auch das Erziehungswerk angriff, durch das Edikt vom 12. Juli 1810 eine allgemein gültige Prüfung für die Kandidaten des höheren Schulamts angeordnet, welche zunächst von den wissenschaftlichen Deputationen der Sektion des öffentlichen Unterrichts, später von den wissenschaftlichen Prüfungskommissionen angestellt werden sollte.

Das Prüfungsreglement war von Wilhelm von Humboldt, Schleiermacher und Süvern ausgearbeitet. Unter den Motiven zu demselben hatte v. Humboldt angegeben, daß solche Prüfungen der einzige Damm seien, den man dem Mißbrauch der Patronatsrechte entgegensetzen könne. Es ehre das Bildungsgeschäft im Staate selbst, wenn jeder, welcher sich damit befaßt, vorher Beweise seiner Tüchtigkeit dazu geben müsse. Auch Fr. A. Wolf erklärte sich dafür, daß niemand, der auf Universitäten studiert, an irgend einer Schulanstalt sollte lehren dürfen, ohne dazu von der höheren Examinationsbehörde geprüft und autorisiert zu sein. Die Prüfung sollte in der Regel in der Anfertigung schriftlicher Arbeiten, einer mündlichen Prüfung und einer

Digitized by Google

Probelektion bestehen. Die Prüfungsbehörde konnte einen dieser Teile wegfallen lassen. Die Kenntnisse, welche im allgemeinen gefordert wurden, waren philologische, historische und mathematische; doch konnte der Kandidat sich auch in anderen Fächern, denen er sich vorzüglich gewidmet hatte, prüfen lassen. Diejenigen, welche nach Einreichung einer lateinischen Dissertation und nach einer förmlichen mündlichen Prüfung bei einer philosophischen Fakultät einer inländischen Universität die Doktor- oder Magisterwürde erhalten hatten, bedurften keiner weiteren Prüfung, sondern nur einer Probelektion. Bei den Mitgliedern der Seminare für gelehrte Schulen genügte die mit ihnen bei ihrem Eintritt in diese Vorbereitungsanstalten von den Direktoren derselben gehaltene Prüfung. Ausgezeichnete, von den preuß. Unterrichtsbehörden an Lehranstalten berufene Ausländer wurden keiner Art von pädagogischer Prüfung unterworfen. Das Zeugnis gab bestimmt an, in welchen Fächern der Geprüfte stark oder schwach sei, in welchem Verhältnisse die Lehrgeschicklichkeit zu den Kenntnissen sich gezeigt habe, und den Grad der gesamten Tüchtigkeit des Geprüften durch Bezeichnung der Stufe des Unterrichts an den höheren Lehranstalten. Die Prüfung wurde examen pro facultate docendi genannt. Für die zu einer ordentlichen Lehrerstelle in Vorschlag gebrachten trat dann noch ein examen pro loco ein, wo lediglich auf die zu derselben erforderlichen Kenntnisse und Geschicklichkeiten Rücksicht genommen werden sollte. Von den Prüfungen zu dispensieren blieb der Sektion des öffentlichen Unterrichts vorbehalten. Mit dem 1. Jan. 1813 erhielt die Verordnung erst die gesetzliche und verbindende Kraft.

Die an die Examinanden gestellten Anforderungen waren anfänglich gering, und es fiel auch die erste Anwendung des Reglements in die Zeit, wo mehr dem Mars als der Minerva gedient wurde; aber als nach 1815 die Studien wieder ungestört getrieben werden konnten, erwachte ein fortwährend zunehmender Eifer für philologische und philosophische Studien, und es bildete sich nach und nach ein wissenschaftlich vorbereiteter Lehrerstand, wie er nicht leicht zu einer anderen Zeit sich gefunden hatte, wozu noch die namentlich von dem Geh. Ober-Reg.-Rat Johannes Schulze ausgehenden Ermunterungen zu gelehrten Leistungen und die daran geknüpften Beförderungen kamen; namentlich wurde bei der Wahl von Direktoren ein großes Gewicht auf Beweise wohlgelungener schriftstellerischer Thätigkeit gelegt. Eine Verfügung des Ministeriums vom 21. Aug. 1824 machte die Konsistorien auf die Einseitigkeit der philologischen Vorbildung aufmerksam und verlangte, daß die Prüfungen auch auf Philosophie, namentlich Logik und Metaphysik, Psychologie und Geschichte der Philosophie, auf Geschichte und Theologie ausgedehnt werden sollten; aber jene Einseitigkeit hatte doch gerade die tüchtigsten Lehrkräfte herangebildet, und wenn auch die Prüfung in den philosophischen Disciplinen bisher zurückgetreten war, so herrschte doch gerade unter den Studierenden jener Zeit ein solcher Eifer für philosophische Bildung, daß auch ohne specielle Prüfungsanforderungen alle Studien dadurch befruchtet wurden, und zwar ausgedehnter und ungezwungener, als es bei der Besorgnis vor einem Examen möglich ist. Das erwähnte Cirkularrestript hatte aber, indem es die Prüfungskommissionen aufforderte, „auf die Gründlichkeit und den inneren Gehalt der Philosophie und ihres Studiums strenge Rücksicht zu nehmen, damit die seichten und oberflächlichen Philosophismen, welche in neueren Zeiten nur zu oft das ganze philosophische Studium ausgemacht haben, endlich einem gründlichen Studium der Philosophie weichen, das wahre philosophische Studium seine so ehrenvolle als nützliche Stellung und Richtung wieder erhalte, und die akademische Jugend, anstatt durch jene Afterphilosophie verwirrt und dunkler gemacht zu werden, durch gründlichen Unterricht im echtphilosophischen Geiste zur klaren, richtigen und gründlichen Anwendung ihrer Geisteskräfte geleitet werde", wohl vorzugsweise das Studium der Hegelschen Philosophie im Auge, womit auch die baldige Berufung Hegels selbst in die Prüfungskommission zu Berlin zusammentraf. Auf die nur von der Berliner Kommission gegen die Ausführbarkeit der Verfügung des Ministeriums in betreff der Philosophie erhobenen Bedenklichkeiten wurde

Digitized by Google

von diesem am 13. Aug. 1825 beschieden, „daß die einzelnen philosophischen Disciplinen, über welche geprüft werden solle, dem Examinator sogleich einen bestimmten konkreten Inhalt an die Hand gäben, um auf dem kürzesten Wege zu erforschen, ob der Examinand dasjenige, was er auf der Universität in philosophischen Vorträgen gehört, sich auch wahrhaft innerlich angeeignet habe". Die Bemerkung der Kommission, daß kein Gesetz existiere, auch wohl nicht existieren könne, welchem zufolge nur ein philosophisches System von der akademischen Jugend studiert werden solle, wurde als trivial und durch die Verfügung des Ministeriums nicht im allermindesten veranlaßt zurückgewiesen.

Das Cirkularreskript vom 21. Aug. 1824 bestimmte ferner, daß jeder geprüfte evangelische Schulamtskandidat, welcher eine Anstellung nachsuche, noch nachträglich in Bezug auf seine Kenntnisse in der Theologie von einem Mitgliede des Konsistoriums geprüft werden sollte. Bei denjenigen, welche sich nicht für den Religionsunterricht mitbestimmen wollten, sei besonders darauf zu sehen, ob sie die für jeden Gymnasiallehrer erforderliche Kenntnis in der christlichen Glaubens- und Sittenlehre besitzen, während von denen, welche sich für den Religionsunterricht mitbestimmen wollten, auch eine genügende Kenntnis von der Exegese des Alten und Neuen Testaments und von der Kirchengeschichte unerläßlich zu fordern sei. Bei den Vorschlägen zu Lehrstellen und besonders Direktorstellen an evangelischen Gymnasien sollten vorzüglich diejenigen, welche auch eine gründliche theologische Bildung besitzen, berücksichtigt werden.

In entsprechender Weise wurde unter dem 2. Sept. 1826 verfügt, daß zur Prüfung der katholischen Schulamtskandidaten in den Religionskenntnissen, womöglich an dem Orte, wo die wissenschaftliche Prüfungskommission ihren Sitz hat, nach Rücksprache mit dem erzbischöflichen Stuhle zu Köln, ein wohlunterrichteter, in vorzüglicher Achtung stehender katholischer Geistlicher abgeordnet werde.

Schulamtskandidaten, welche bloß bei höheren Bürgerschulen angestellt werden wollten, sollten zufolge der Verfügung vom 20. Nov. 1826 zur Prüfung pro facultate docendi zugelassen werden, auch wenn sie das triennium academicum nicht absolviert oder überhaupt nicht eine Universität besucht hätten. Was dagegen die ordentlichen wissenschaftlichen Lehrer an den höheren Bürger-, Handlungs-, Gewerbe- oder Realschulen in größeren Städten betrifft, in welchen eine auf die Zwecke des höheren Gewerbe- und Handelsstandes berechnete Bildung, namentlich in der Mathematik, den Naturwissenschaften, der Geschichte und Geographie, der deutschen Litteratur, Technologie und in neueren fremden Sprachen erworben werden soll, so wurde durch Verfügung vom 29. März 1827 deren Anstellung von einer vorgängigen wohlbestandenen Prüfung in diesen Fächern abhängig gemacht.

Die mit der Zeit veränderten und erweiterten Anforderungen an die Lehrer der höheren Lehranstalten machten die Ausarbeitung eines neuen noch geltenden Prüfungsreglements notwendig, welches auf Grund der Gutachten der wissenschaftlichen Prüfungskommissionen von Joh. Schulze ausgeführt und unter dem 20. April 1831 publiziert wurde. Es werden darin unterschieden die Prüfung 1) pro facultate docendi, 2) pro loco, 3) pro ascensione, 4) das Colloquium pro rectoratu. Zur schriftlichen und mündlichen Prüfung kam noch die Abhaltung einer Probelektion.

Bei der Erteilung der facultas docendi wurden eine unbedingte und bedingte facultas unterschieden. Die unbedingte facultas docendi sollte denjenigen Examinanden erteilt werden, welche außer einer genügenden, wenn auch noch nicht ausgebildeten Lehrgabe wenigstens in a) den beiden alten Sprachen und in der Muttersprache; oder b) in der Mathematik und den Naturwissenschaften, oder c) in der Geschichte und Geographie, oder d) nach drei späteren Ministerialverfügungen, in der Theologie und hebräischen Sprache des Stoffes soweit mächtig seien, um bei gehöriger Vorbereitung diesen Gegenstand in einer der beiden oberen Klassen eines Gymnasiums mit Erfolg lehren, mit allen übrigen Gegenständen der Prüfung aber soweit bekannt seien, um ihr Verhältnis zu den übrigen Lehrgegenständen und ihre relative Wichtigkeit richtig würdigen und auf die Gesamtbildung der Schüler wohlthätig einwirken zu können.

Digitized by Google

Die bedingte facultas docendi konnte erhalten: a) wer in einem Hauptgegenstande zwar hinreichende Kenntnis besitzt, um in den beiden oberen Klassen zu unterrichten, dagegen in einem oder in mehreren auch nicht diejenigen Forderungen befriedigt, welche von jedem Lehrer verlangt werden müssen, nur unter der Bedingung, daß er die Mängel nachhole, und er ist zur Prüfung pro loco nicht eher zuzulassen, als bis mit Grund zu erwarten ist, daß er die in seinem Wissen bemerkten Lücken ausgefüllt habe; b) wer in einem oder in mehreren der Hauptgegenstände nur soviel Kenntnis besitzt, als von dem Lehrer in den mittleren und unteren Klassen verlangt wird.

Durch die Verfügung vom 3. Febr. 1838 war Theologie und Hebräisch zu einem Hauptfach der Prüfung gemacht worden; aber nach einer Verfügung vom 21. Dez. 1841 sollten Kandidaten der Theologie, wenn sie von der theologischen Prüfungskommission ein vorzügliches Zeugnis erhalten hatten, zwar für den Unterricht in der Religion und im Hebräischen als qualifiziert angesehen, und es sollte nur noch durch ein Kolloquium ihre Lehrgabe und Methode geprüft werden, aber im übrigen sollten sie den Prüfungsforderungen an Schulamtskandidaten zur Erlangung einer fac. doc. unterworfen sein. Da es aber in vieler Beziehung wünschenswert erschien, Männer von gründlicher theologischer Bildung für den Religionsunterricht an höheren Schulen zu gewinnen, so wurde durch Ministerialverfügung vom 10. Aug. 1853 festgesetzt, daß Kandidaten der Theologie, welche ein Zeugnis über die bei einer theologischen Prüfungsbehörde gut bestandene erste Prüfung beibringen, zur Prüfung pro facultate docendi zuzulassen seien. Wollten sie das Zeugnis der unbedingten fac. erwerben, so sollten sie den allgemein vorgeschriebenen Bedingungen genügen; das Zeugnis der bedingten fac. aber sollte ihnen erteilt werden, wenn sie 1) in einer Probelektion und einer mündlichen Prüfung, welche sich auf die didaktische Befähigung und die eigentümlichen Erfordernisse des höheren Schulunterrichts zu beschränken habe, die Fähigkeit zeigten, in der Religion und im Hebräischen in der ersten Klasse eines Gymnasiums zu unterrichten; wenn sie 2) entweder a) im Lateinischen, Griechischen und Deutschen, oder b) in Mathematik und Naturwissenschaft die Unterrichtsbefähigung für die Obertertia, oder c) die Unterrichtsbefähigung für die Prima in einem einzelnen dieser Gegenstände darthäten. Die katholischen Geistlichen wurden nach Verfügung vom 26. März 1863, wenn sie zu Doktoren oder Licentiaten der Theologie auf einer inländischen Universität oder Akademie rite promoviert sind, oder das vorschriftsmäßige Diöcesanexamen pro cura bestanden haben, einer Prüfung in den theologischen Wissenschaften behufs ihrer Anstellung als Religionslehrer nicht unterworfen, dagegen sollte ihre Befähigung zur Erteilung des Religionsunterrichts auf den verschiedenen Bildungsstufen und des Hebräischen näher ermittelt werden. Beide Bestimmungen gelten auch heute noch.

Durch Ministerialverfügung vom 11. Aug. 1854 wurden sämtlichen Prüfungskommissionen noch für das Französische und Englische Mitglieder zugeordnet. Von den Kandidaten, die im Französischen und Englischen geprüft sein wollten, sollte außer der gründlichen und genauen Kenntnis der Sprache und Litteratur, für welche sie sich speciell prüfen lassen, verlangt werden, daß sie den Forderungen allgemeiner Bildung genügen. Dagegen verordnete das Reskript des Ministers vom 23. Mai 1865, daß die Aufnahme von Elementarlehrern, die sich mit dem Studium der neueren Sprachen beschäftigt und darin die fac. doc. erlangt haben, unter die wissenschaftlichen Lehrer an Gymnasien und Realschulen im allgemeinen nicht wünschenswert sei.

Die Entwicklung der Wissenschaften wie des Schulwesens und die nach und nach angeordneten Modifikationen der Prüfungsvorschriften machten eine neue Redaktion derselben nötig. Es erschien unter dem 12. Dezember 1866 das jetzt noch geltende Reglement für die Prüfungen der Kandidaten des höheren Schulamts.

Die Prüfungen für das Lehramt an höheren Schulen (pro facultate docendi) werden danach von den wissenschaftlichen Prüfungskommissionen abgehalten, welche schon im Jahre 1816 an die Stelle der 1810 errichteten wissenschaftlichen Deputationen getreten

Digitized by Google

waren. Die Zulassung erfolgt erst nach absolviertem akademischen Triennium. Principiell richtet sich die Prüfung nach den Anforderungen des Gymnasiums, und die einem Kandidaten zuerkannte Befähigung zum Unterricht an Gymnasien qualifiziert ihn im allgemeinen zugleich für den Unterricht an Realschulen. Besondere Anforderungen für den Unterricht an letzteren beziehen sich auf die neueren Sprachen, auf Geschichte und Geographie sowie auf Chemie und beschreibende Naturwissenschaften.

Die Prüfung erstreckt sich auf die allgemeine Vorbildung für das Lehramt und auf die speciellen wissenschaftlichen Fächer, in denen der Kandidat zu unterrichten beabsichtigt.

Was jene betrifft, so muß jeder Kandidat „den Forderungen der allgemeinen Bildung in der Religionslehre seiner Konfession, in der Philosophie und Pädagogik, in der Geschichte, Geographie und in Sprachkenntnissen genügen". Es sollte jedoch der Kommission überlassen bleiben, „von einer Erforschung der allgemeinen Bildung soweit abzusehen, als sie durch ein vorzügliches Abiturientenzeugnis außer Frage gestellt ist".

Die wissenschaftlichen Fächer, in denen eine facultas docendi erworben werden kann, sind 1) das philologisch-historische Fach, 2) das mathematisch-naturwissenschaftliche Fach, 3) Religion und Hebräisch, 4) die neueren Sprachen.

Die Prüfung besteht in schriftlichen Arbeiten und einer mündlichen Prüfung, woran sich nach dem Ermessen des betreffenden Fachexaminators Probelektionen anschließen können.

Für die schriftliche Prüfung hat jeder Kandidat einen Aufsatz über ein philosophisches oder pädagogisches Thema zu liefern und außerdem eine oder zwei Aufgaben aus dem Gebiete derjenigen Fachwissenschaften zu bearbeiten, für welche er sich gemeldet hat. Die Ablieferung der Arbeiten geschieht binnen einer sechsmonatlichen Frist; es kann jedoch eine weitere Frist von höchstens sechs Monaten gestattet werden. Diejenigen Arbeiten, welche die klassische Philologie und die alte Geschichte betreffen, sind in lateinischer, Aufgaben aus dem Gebiet der neueren Sprachen sind in derjenigen Sprache zu bearbeiten, auf welche sie sich beziehen. Die Kommission ist befugt, außerdem noch eine oder die andere Aufgabe als Klausurarbeit bearbeiten zu lassen. Bei völlig ungenügender Beschaffenheit der Prüfungsarbeiten und wenn nach dem darin sich aussprechenden Bildungsstande auch von der Anfertigung neuer Arbeiten ein günstigeres Resultat sich nicht erwarten läßt, wird der betreffende Kandidat vor der mündlichen Prüfung zurückgewiesen. Von der Bearbeitung eines fachwissenschaftlichen Themas können diejenigen Kandidaten entbunden werden, welche bei einer inländischen Universität zu Doktoren der Philosophie promoviert worden sind. Für Fächer, welche einem der Dissertation fremden Gebiete angehören, ist, wenn der Kandidat darin die facultas docendi für obere Klassen beansprucht, eine solche Dispensation nicht zulässig.

Diejenigen Kandidaten, welche die Prüfung bestanden haben, erhalten ein Zeugnis entweder des ersten, oder des zweiten, oder des dritten Grades, womit im allgemeinen ein Zeugnis entweder für die oberen (Prima und Obersekunda), oder die mittleren (Untersekunda und Tertia), oder die unteren Klassen bezeichnet wird. Die nähere Angabe der Verhältnisse, unter denen ein Zeugnis ersten oder zweiten oder dritten Grades erteilt wird, übergehen wir; sie sind in § 21 des Reglements enthalten. In die Zeugnisse derjenigen, welche den Anforderungen der allgemeinen Bildung in der Religionslehre, oder in der Philosophie, oder in der Geschichte nicht genügt haben, wird die Bestimmung aufgenommen, daß sie vor ihrer definitiven Anstellung sich über Ausfüllung dieser Lücke in einer Nachprüfung auszuweisen haben. Wird nur eine notdürftig bis Quarta reichende Unterrichtsbefähigung dargethan, so ist der Kandidat als nicht bestanden anzusehen.

Für die Befähigung zum philologischen Unterricht in den oberen Klassen wird außer einer wissenschaftlich begründeten Kenntnis der griechischen und lateinischen Grammatik ein gründliches Studium und Belesenheit in den Klassikern beider Sprachen, besonders denjenigen, welche in Prima und Sekunda gelesen zu werden pflegen, allgemeine Bekanntschaft mit der Geschichte und dem gegenwärtigen Standpunkt der Philologie,

Digitized by Google

Vertrautheit mit der philologischen Methodik sowie Sicherheit und Fertigkeit im schriftlichen und mündlichen Gebrauch der lateinischen Sprache verlangt. Mit den Hauptteilen der griechischen und römischen Litteraturgeschichte, den Altertümern, der Mythologie und der Metrik muß der Kandidat sich eingehend beschäftigt haben und eine genauere Kenntnis der alten Geschichte besitzen.

Wer den deutschen Unterricht in den oberen Klassen erteilen will, muß in seiner schriftlichen Darstellung einen gebildeten Sinn für die Form erkennen lassen, mit der Theorie des Stils, den bedeutendsten Erscheinungen sowie mit dem Entwicklungsgange der deutschen Litteratur, besonders mit der poetischen Litteratur der klassischen Periode des Mittelalters und der neueren Zeit bekannt sein und in ihrer Auffassung ästhetisches Urteil zeigen. Außerdem hat derselbe entweder eine solche Kenntnis der Entwicklung der historischen Sprache darzuthun, daß er althochdeutsche und mittelhochdeutsche Texte zu lesen und zu erklären versteht und auch über die Gesetze der deutschen Wortbildung Rechenschaft zu geben weiß, oder in der Philosophie diejenigen Kenntnisse nachzuweisen, welche ihn befähigen, die philosophische Propädeutik auf Gymnasien zu lehren.

In den neueren Sprachen ist für den Unterricht bis inkl. Prima erforderlich, daß der französische und englische Aufsatz eine gewisse Geläufigkeit und Sicherheit im Gebrauch der Sprache sowohl in Bezug auf Eigentümlichkeit des Ausdrucks als auch auf die grammatischen Gesetze erkennen lasse. Die mündliche Prüfung muß untersuchen, ob der Kandidat Sicherheit in der Grammatik und Kenntnis der Metrik besitzt, ob er mit den hervorragendsten Erscheinungen der Litteratur bekannt ist und einige Werke der bedeutendsten Schriftsteller, namentlich der klassischen Periode, mit eingehendem Verständnis gelesen hat, auch sich mündlich in guter Aussprache korrekt und sicher auszudrücken weiß. Kenntnis der Hauptergebnisse der romanischen Sprachforschung und der geschichtlichen Entwicklung beider Sprachen ist wünschenswert.

Für den Geschichtsunterricht der oberen Klassen wird eine mit klarer geographischer Anschauung verbundene Kenntnis der alten Geschichte, Bekanntschaft mit den Religionen, dem öffentlichen und privaten Leben der alten Völker, Vertrautheit mit dem Entwicklungsgange der allgemeinen Weltgeschichte und besonders mit der Geschichte des deutschen Volks sowie mit der preußischen Territorialgeschichte verlangt. Mit der Methode der kritischen Geschichtsforschung und mit den Hauptwerken der historischen Litteratur über das klassische Altertum und über Deutschland muß der Kandidat bekannt sein und bereits in irgend einem Teile der Geschichte ein selbständiges Quellenstudium betrieben haben. Er muß deshalb die Geschichtsschreiber des klassischen Altertums und außerdem mindestens auch die französischen in ihrer Sprache lesen können.

Für den geographischen Unterricht in den oberen Klassen haben die Kandidaten darzuthun, daß sie in allen Teilen der geographischen Wissenschaft planmäßige Studien gemacht und sich eine derartige Detailkenntnis darin angeeignet haben, daß sie die Länder der Erde sowohl nach ihrer natürlichen Beschaffenheit und deren Einfluß auf die Eigentümlichkeit und Entwicklung der Völker, als auch nach ihren politischen Zuständen kennen, und dadurch in den Stand gesetzt sind, den geschichtlichen und geographischen Unterricht auf fruchtbare Weise miteinander zu verbinden.

Die Befähigung zum Religionsunterricht in den oberen Klassen wird nur den Kandidaten zugesprochen, welche sich mit Inhalt und Zusammenhang der heiligen Schrift durch anhaltende Beschäftigung genau bekannt gemacht haben und in demjenigen, was Gegenstand der theologischen Disciplinen der Einleitung in das Alte und Neue Testament sowie der biblischen Archäologie bildet, bewandert sind. Ferner sollen sie die christliche Glaubens- und Sittenlehre in ihren Grundsätzen entwickeln und wissenschaftlich begründen können und sich von der Kirchengeschichte nicht bloß eine allgemeine Übersicht, sondern auch eine nähere Kenntnis derjenigen Personen und Begebenheiten angeeignet haben, welche für die Entwicklung der Kirche und des kirchlichen Lehrbegriffs von entschiedenem Einfluß gewesen sind.

Digitized by Google

Im Hebräischen ist eine wohlbegründete Kenntnis der Formenlehre und der Syntax dieser Sprache sowie einige Fertigkeit im Übersetzen und Erklären der historischen Schriften des Alten Testaments und der Psalmen erforderlich.

Was Philosophie und Pädagogik betrifft, so ist von jedem Kandidaten Kenntnis der wichtigsten logischen Gesetze und der Hauptthatsachen der empirischen Psychologie, einige Kenntnis der Geschichte der Philosophie, bei den Philologen namentlich der alten, und eine allgemeine Bekanntschaft mit der Geschichte der neueren Pädagogik und den wesentlichsten Bestimmungen der Methodik verlangt. Von denjenigen Kandidaten, welche in der philosophischen Propädeutik unterrichten wollen, wird gefordert, daß sie durch Bekanntschaft mit den metaphysischen Fundamentalbegriffen Einsicht in das Wesen der Philosophie erlangt haben. Im besonderen sollen sie mit der formalen Logik nach Aristoteles und Kant, mit der empirischen Psychologie und den Hauptepochen der Geschichte der Philosophie vertraut sein und sich die genauere Kenntnis eines der wichtigeren philosophischen Systeme nach eigener Wahl angeeignet, auch das Studium der allgemeinen Grammatik nicht versäumt haben. Außerdem müssen sie genauere Bekanntschaft mit der Geschichte der Pädagogik, besonders mit ihrer Entwicklung seit dem 16. Jahrhundert, nachweisen.

Für den mathematischen Unterricht in den oberen Klassen sind diejenigen Kandidaten befähigt, welche sich in der Prüfung als ausgebildete Mathematiker zeigen und in die höhere Geometrie, die höhere Analysis und analytische Mechanik soweit eingedrungen sind, daß sie auf diesen Gebieten eigene Untersuchungen mit Erfolg anstellen können.

Für den Unterricht in der Physik in den mittleren Klassen wird eine übersichtliche Kenntnis des ganzen Gebiets dieser Wissenschaft, verbunden mit einer deutlichen Einsicht in das Wesen der wichtigsten Natur-Erscheinungen und -Gesetze, sowie Bekanntschaft mit der Einrichtung und dem Gebrauch der einfacheren physikalischen Instrumente, für den in den oberen Klassen außerdem Kenntnis der Theorieen der mathematischen Physik und der daraus sich ergebenden Methoden nebst genauer Kenntnis der physikalischen Instrumente und Übung in ihrer Behandlung, ferner als Erfordernis des Unterrichts in der mathematischen Geographie Kenntnis der Elemente der Astronomie gefordert.

In der Chemie wird die Kenntnis dessen verlangt, was zur Verständigung über die wichtigsten physikalischen und physiologischen Vorgänge unentbehrlich ist, namentlich die Kenntnis von dem chemischen Prozeß, von den einfachen chemischen Stoffen, von den Verhältnissen und Verbindungsgesetzen derselben, von den in ihnen wirksamen Gegensätzen u. s. w.; ferner einige Fertigkeit im Experimentieren, und für den Unterricht in Prima die Kenntnis der chemischen Technologie, der wichtigsten Teile der organischen Chemie, Fertigkeit in der qualitativen und einige Übung in der quantitativen Analyse, sowie der unten näher bezeichnete Umfang der Kenntnisse in der Mineralogie.

Von dem Kandidaten, der sich für den Unterricht in den beschreibenden Naturwissenschaften in den oberen Klassen, vorzugsweise der Realschulen bestimmen will, ist eine genauere Kenntnis aller Hauptformen der drei Naturreiche zu fordern, in der Zoologie und Botanik Bekanntschaft mit den allgemeinen Lehren der Physiologie und mit der Lebensweise namentlich der einheimischen Tiere und mit der geographischen Verbreitung der wichtigsten Tiere und Pflanzen, mit den Principien der natürlichen Systematik, mit dem Wesentlichen der verschiedenen naturhistorischen Systeme und mit deren geschichtlichem Zusammenhange; in der Mineralogie die Kenntnis von den Hauptabteilungen des oryktognostischen Systems, von den Elementen der Krystallographie, von den wichtigsten Krystallgestalten, von der chemischen Konstitution und dem physikalischen Verhalten einzelner vorzüglich merkwürdiger Substanzen, und in der Geognosie die Kenntnis der wichtigeren Felsarten, der charakteristischen, besonders zur Unterscheidung der Formationen dienenden Petrefakten, der Lagerungsverhältnisse und des geographischen Vorkommens der Formationen sowie eine auf allgemeine naturhistorische Kenntnisse begründete Ansicht über die Bildungsgeschichte des Erdkörpers. Bei der ganzen Prüfung ist darauf zu sehen, ob der Kandidat mit genauen Kenntnissen in wenigstens einer der beschreibenden

Digitized by Google

Naturwissenschaften eine hinreichend tiefe Auffassung verbindet, um die Elemente mit Bezug auf das Princip und das Wesen jeder Wissenschaft lehren und aus eigenem sichern Wissen erläutern zu können. Jeder Lehrer der beschreibenden Naturwissenschaften muß auch die für den Unterricht in den mittleren Klassen erforderlichen mathematischen Kenntnisse besitzen.

Die Mitglieder der wissenschaftlichen Prüfungs-Kommissionen werden vom Minister auf ein Jahr ernannt. In den früheren Zeiten waren es meistens Schulmänner, jetzt sind es fast ausschließlich Universitätsprofessoren.

Dem Vernehmen nach steht der Erlaß eines neuen Prüfungs-Reglements für die Lehrer der höheren Schulen in Aussicht.

Übersicht der in der Hauptprüfung pro facultate docendi bestandenen Schulamtskandidaten in den Jahren 1868—1880/81.

Jahr	Gesamtzahl	Konfession			Historisch-philologisches Fach			Mathematisch-naturwissenschaftliches Fach	Religion und Hebräisch	Fach der neueren Sprachen	Darunter Realschullehrer
		evangel.	kathol.	jüd.	Griechisch, Lateinisch, Deutsch	Griechisch, Lateinisch, Geschichte und Geographie	Geschichte und Geographie, Griechisch und Lateinisch in mittleren Klassen				
1869	341	258	81	2	138	46	47	55	31	24	30
1870	356	273	80	3	142	37	36	74	38	29	23
1871	296	221	72	3	116	22	33	56	33	36	24
1872	367	262	98	7	154	36	50	53	42	32	23
1873	410	338	67	5	144	35	51	78	47	55	33
1874	436	346 u. 1 Menonit	85	4	170	28	57	84	47	50	48
1875	399	319	72	8	159	25	54	66	42	53	35
1876	525	393 u. 1 Menonit	125	6	193	32	80	103	45	72	40
5 Quartale 1877/78	393	295	90	8	136	33	54	97 (23)*)	18	55	39
1878/79	401	305 u. 1 Menonit	90	5	122	37	54	85 (19)	32	71	37
1879/80	384	303 u. 1 Menonit	76	4	115	31	48	105 (29)	19	66	31
1880/81	465	352	103	10	127	27	72	148 (57)	15	76	47
Summe	4773	3669	1039	65	1716	389	636	1004	409	619	410

Für die Zeichenlehrer an höheren Schulen, zu welchen man vorher Lehrer ohne besondere Auswahl zugelassen hatte, wurde zuerst unter dem 2. April 1827 verfügt, daß nur solche in Vorschlag gebracht werden sollten, welche mit einem genügenden Qualifikationsatteste der Königl. Akademie der Künste versehen wären, und daß solche in Konkurrenz mit andern den Vorzug haben sollten. Ein Cirk.-Reskr. v. 16. Jan. 1828 gab den Konsistorien und Provinzialschulkollegien auf, sich in einem ausführlichen Bericht an das Ministerium über die Qualifikation eines jeden einzelnen Zeichenlehrers an den Gymnasien seines Bezirks, über die Art und den Erfolg seines Unterrichts und seine äußere Stellung und Verhältnisse näher zu äußern. Seit 1863 haben sich die Aspiranten dieses Lehramts der Prüfung bei einer der k. Kunstakademieen zu Berlin, Düsseldorf oder Königsberg zu unterziehen. Das Reglement erfuhr 1873 einige Modifikationen.

Als Gesanglehrer ist seit 1830 ebenfalls niemand anzustellen, der nicht in Ansehung seiner Tüchtigkeit im Gesangunterricht geprüft ist.

Eine Turnlehrerprüfung ist durch Ministerialreskript v. 29. März 1866 angeordnet, für welche in Berlin eine Kommission errichtet ist, die auch einen Lehrer der Anatomie enthält. Die Prüfung findet auf der Königl. Turnlehrer-Bildungsanstalt statt. Hierbei wurde als zweckmäßig ins Auge gefaßt, daß der Turnunterricht an den höheren

*) Die eingeklammerten Ziffern geben die Zahl der darunter befindlichen Realschulabiturienten an.

Digitized by Google

Schulen nur ord. Lehrern derselben anvertraut werden sollte, und um solche Lehrer zu bilden, ist ein sechsmonatlicher, mit dem 1. Okt. beginnender Kursus für 18 Civileleven an obiger Anstalt eingerichtet, an welchem junge Schulmänner unentgeltlich, in geeigneten Fällen sogar mit Geldunterstützung teilnehmen können.

IV. Vorbereitung zum höhern Lehrstande. A. Seminare an den Universitäten. Besondere Veranstaltungen zur Vorbildung der Lehrer für die höheren Schulen gab es vor dem 19. Jahrhundert auf den Universitäten nicht; die erste Grundlage zu solchen gaben die philologischen Seminare, deren ältestes dasjenige der Universität Halle ist. Auf kurfürstlichen Befehl von 1695 und 1697 sollte nämlich von den Revenüen des Klosters Hillersleben ein Teil auch einigen Studiosis anderer Fakultäten als der theologischen als Beneficium zu gute kommen, die sich auf humaniora und elegantiorem literaturam legten, sowie solchen, die sich unter des Prof. Cellarius besonderer Aufsicht zum Lehramt an höheren Schulen vorbereiten wollten. Cellarius las ihnen täglich ein unentgeltliches Kollegium. Als er 1707 starb, hörte diese Einrichtung auf. Ein selbständiges philologisches Seminar wurde auf Anregung von Fr. A. Wolf 1787 eröffnet, welches zuerst einen besonderen, von der Theologie getrennten Lehrerstand bildete und insofern für die Pädagogik eine Epoche machte. Das Seminar hatte 12 ordentliche Mitglieder, die mindestens ein Jahr vorher schon studiert hatten und nicht länger als 2 Jahre im Seminar bleiben durften. Die Übungen der Seminaristen, an denen Studierende aller Fakultäten in großer Menge teilzunehmen pflegten, bestanden im Interpretieren alter Autoren, in Disputationen, die sich teils an Thesen, teils an die Ausarbeitungen der Seminaristen anschlossen, und eine Zeit lang auch in Unterrichtsübungen in den oberen Klassen der lateinischen Schule des halleschen Waisenhauses. Nach der Schließung der Universität 1806 ging Wolf nach Berlin, und nach ihrer Wiedereröffnung 1808 erhielt Chr. Gottfr. Schütz die Leitung des Seminars, 1816 neben ihm Seidler. Seit dem Reglement von 1817 wurde als Zweck „die Bildung geschickter Schulmänner für die Gymnasien" in allen späteren Verordnungen und von seinen nachherigen Leitern Mor. Heinr. Ed. Meier, Bernhardy, Bergk, Keil, Hiller und Dittenberger festgehalten — und besonders deshalb auch die Übungen zur Aneignung eines echt lateinischen Stils gefördert. Die 1846 aus persönlichen Rücksichten angeordnete durchgängige Trennung in 2 Abteilungen ward 1857 wieder aufgehoben.

Das zweite Seminar stiftete der Professor Erfurdt in Königsberg in Pr. 1810. Die damalige Sektion des öffentlichen Unterrichts genehmigte auf seinen Antrag die Vereinigung fähiger junger Leute unter dem Namen eines solchen Seminars, die aber wegen vorauszusehenden Mangels an hinlänglicher Vorbereitung zunächst nur als Präparanden betrachtet werden sollten, aus denen später die ordentlichen Mitglieder zu wählen seien. Schleiermacher gab in seinem Votum über die Instruktion für das einzurichtende Seminar sehr richtig und für alle Zeit maßgebend an: „Es kommt zunächst nur auf Anregung des allgemeinen philologischen Sinnes an; ist dieser geweckt und gebildet, und entwickelt sich dann daran eine individuelle Neigung, so mag ihr unbedenklich ein freierer Spielraum gelassen werden; auf alle Weise aber muß man verhüten, daß die jungen Männer sich auf ein kleineres Gebiet beschränken und darin ihren besonderen Beruf zu erkennen glauben." Die Sektion empfahl Übungen im Sprechen und Schreiben des Lateinischen und Griechischen; letzteres wünschte Erfurdt für den Anfang noch aussetzen zu dürfen, aber beim Jahresberichte von 1812 konnte doch schon eine Disputatio de criticae artis difficultatibus in griechischer Sprache eingereicht werden, an der die Behörde in Berlin nur die fehlenden Accente auszusetzen hatte. Nach Erfurdt waren Leiter dieses Seminars Wald, Gotthold, Lobeck, Lehrs, Friedländer, Jordan und Ludwich. Das neueste Reglement datiert aus dem Jahre 1879. In Berlin wurde 1812 Begründer und Leiter eines ähnlichen Instituts Böckh, der nacheinander mit Buttman, Lachmann, Martin Hertz, Haupt ihm vorgestanden hat; es folgten 1867 Haupt mit Kirchhoff, seit 1874 Kirchhoff mit

Digitized by Google

Bahlen. Das philolog. Seminar zu Greifswald wurde 1822 aus einer philolog. Gesellschaft ein öffentliches Institut, zuerst von Heinr. Meier allein, dann mit ihm von Schömann geleitet, nacheinander haben ihm Martin Hertz, Urlichs, Usener und Bücheler zur Seite gestanden. Dann hatten die Leitung Bücheler, Studemund, Kießling mit Schöl, Hiller und jetzt v. Wilamowitz-Möllendorf. Das Seminar zu Breslau wurde 1812 errichtet; die beiden ersten Direktoren waren Gottl. Schneider und Heindorf, dann Franz Passow, Chr. Schneider, Ritschl, Ambrosch, Haase, Roßbach, M. Hertz; für Haase trat zu Roßbach und M. Hertz 1868 Reifferscheid; in der Hand dieser drei liegt die Leitung noch heute. Ein neues Reglement erhielt das Seminar 1868. Das philologische Seminar zu Bonn wurde 1819 gegründet; Direktoren waren Näke und Heinrich, unter denen sich die Teilnahme an den Übungen schon so bedeutend hob, daß es im Jahre 1826 10 ordentliche Mitglieder, 27 außerordentliche und 45 Auskultanten zählte. Welcker, welcher 1838 nach Heinrichs Tode Mitdirektor wurde, förderte besonders das Studium der alten Kunst neben dem der alten Litteratur; doch verminderte sich die Teilnahme unter den Studierenden sehr, so daß 1841 nur 8 ordentliche, 10 außerordentliche Mitglieder und 16 Auskultanten waren. Nach Ritschls Berufung an Näkes Stelle 1839 stieg allmählich die Teilnahme wieder, so daß 1861 die Gesamtzahl der Teilnehmer 80, 1864: 88 betrug. Nach Welckers Ausscheiden wurde 1861 O. Jahn zweiter Direktor. Nach Ritschls Abgang übernahmen Jahn und Usener die Direktion; dann trat für Jahn Heimsoeth ein, welcher durch Bücheler und Löbbert ersetzt wurde. In Münster wurde 1824 mit der theologischen und philosophischen Akademie ein philologisch-pädagogisches Seminar, um die Studierenden zur tüchtigen Führung des Lehramts an Gymnasien vorzubereiten, verbunden, welches jetzt von Langen und Stahl geleitet wird. Dem philologischen Seminar zu Göttingen wurde 1882 ein neues Reglement gegeben. Vgl. den Art. Hannover III. S. 205.

Die Übungen auf fast allen diesen Seminaren wurden nach dem Vorbilde des halleschen eingerichtet; für die ordentlichen Mitglieder sind Benefizien, gewöhnlich von 40 Thlrn. jährlich, mit der unentgeltlichen Teilnahme an den Übungen verbunden.

Den ersten Antrag auf Gründung eines historischen Seminars, um darin „bei einer Anzahl von Studierenden eine gründliche Geschichtsbildung zu bewirken und dieselben vorzüglich zur Übernahme der Geschichtslehrstunden auf Gymnasien zu befähigen", machte schon 1824 Professor Stenzel in Breslau, aber zur Ausführung kam die Sache erst 1843 zugleich mit einer Bewilligung von 200 Thlrn. zu Prämien. Zu Königsberg wurde schon 1832 ein solches Seminar gestiftet; zu Greifswald 1863. Das 1863 zu Bonn gegründete Seminar zerfällt nach seinem doppelten Zweck, 1) in die historische Forschung einzuführen, 2) künftige Gymnasiallehrer für den Unterricht im historischen Fach vorzubereiten, in zwei voneinander unabhängige Abteilungen. Die Direktion ist nach der konfessionellen Geschiedenheit zwei Professoren übertragen. — Außer diesen öffentlichen Veranstaltungen sind die historischen Übungen berühmter Professoren an den Universitäten zu Berlin und Halle, wenngleich sie zunächst nur wissenschaftliche Zwecke verfolgt haben, doch auch der Ausbildung tüchtiger Geschichtslehrer für die höheren Schulen sehr förderlich gewesen. Die historischen Seminare zu Halle, Bonn, Münster, Marburg, Kiel und Breslau erhielten erst vor kurzem neue Reglements.

Das erste mathematisch-physikalische Seminar zu Königsberg erhielt 1834 vorläufige Statuten und zu Dirigenten die Professoren Neumann und Jacobi, 1839 durch Königl. Kabinettsordre einen von 150 auf 350 Thlr. erhöhten Etat; seit 1843 nahm Professor Richelot definitiv an der Leitung der Übungen teil. Zu Halle wurde ein Seminar für Mathematik und Physik 1838 auf Anregung der Professoren Kämtz und des aus Königsberg dorthin berufenen Prof. Sohncke begonnen. Auf Betrieb des Prof. Schweigger wurde es 1840 auf die gesamten Naturwissenschaften ausgedehnt und besteht gegenwärtig aus 7 Abteilungen unter 8 Professoren. Das mathematische Seminar zu Berlin wurde erst 1861 gegründet; die Aufnahme erfolgt

Digitized by Google

auf Grund eines von den Direktoren anzustellenden Kolloquiums und einer schriftlichen Probearbeit; seine Leiter sind Kummer und Weierstraß. Außerdem sind die mathematischen Seminare zu Bonn, Breslau, Greifswald, Münster und Kiel zu nennen, deren Reglements erst kürzlich veröffentlicht worden sind.

Um dem Mangel an Lehrern für den naturhistorischen Unterricht an höheren Schulen abzuhelfen und die naturwissenschaftlichen Studien überhaupt zu fördern, wurde 1825 das naturwissenschaftliche Seminar zu Bonn für 15—20 ordentliche Mitglieder gegründet, Direktor ward Nees von Esenbeck, jede der 4 Abteilungen erhielt ein Vorstandsmitglied; später wechselte die Direktion unter den Mitgliedern nach ihrer eignen Wahl. 1830 verordnete das Ministerium, daß den Seminaristen bei ihrem Abgange ein Qualifikationsattest ausgestellt werden sollte, welches sie der Prüfung bei den wissenschaftlichen Prüfungskommissionen überhöbe; diese Bestimmung wurde 1845 dahin abgeändert, daß jenes Attest auf Grund einer Prüfung auszustellen sei. Zur Förderung dieses Instituts beauftragte das Ministerium 1831 die Provinzialschulkollegien der östlichen Provinzen, den für das Studium der Naturwissenschaften besonders befähigten Gymnasialschülern bei ihrem Abgange den Besuch desselben besonders zu empfehlen. Das neuste Reglement wurde ihm 1868 gegeben. Außerdem sind neuerdings Seminare für germanistische (Kiel, Halle, Greifswald, Breslau) und für romanische und englische (Marburg, Halle, Breslau) Philologie entstanden.

B. Pädagogische Seminare. Von großer Wichtigkeit war es, die auf den Universitäten mit Kenntnissen ausgerüsteten jungen Männer, nachdem sie ihre Prüfungen bestanden, zum Lehrfache praktisch zu befähigen (vgl. d. Art. Pädagogisches Seminar. D. Red.). Vor Fr. Gedike (s. diesen Artikel) ward die Vorbereitung der Lehrer für höhere Schulen dem Ungefähr überlassen; diesem bedeutenden Schulmanne wurde, vornehmlich auf seine eigene Anregung, zuerst der Auftrag gegeben, eine Königliche Pepiniere von Lehrern für gelehrte Schulen am 9. Okt. 1787 zu eröffnen, welche unter dem Namen eines Seminariums ihre Instruktion unter dem 18. Nov. 1788 erhielt. Von den anfänglich 5 Seminaristen empfing jeder 150 Thlr. als jährliches Stipendium, und zunächst wurde das Seminar mit dem Friedrichs-Werderschen Gymnasium zu Berlin, welches damals Gedike leitete, verbunden. Die Mitglieder wurden zugleich als außerordentliche Lehrer des Gymnasiums angesehen, so daß jedem 10 Lehrstunden wöchentlich an demselben übertragen wurden, außerdem sollten sie zu Vertretungen anderer Lehrer im Auftrage des Direktors, zur Übernahme von Korrekturen, zur Ausfertigung von Zeugnissen und dergleichen praktischen Diensten stets bereit sein. Sie sollten den Lehrstunden des Direktors und anderer Lehrer, auch ihren eigenen untereinander als Zuhörer beiwohnen, zum Austausche ihrer gegenseitigen Bemerkungen freundschaftlich und fleißig miteinander verkehren und außer dem Direktor unter der Aufsicht von 3 ordentlichen Lehrern stehen. Um sich in der moralisch-pädagogischen Behandlung einzelner praktisch zu üben, sollten ihnen von Zeit zu Zeit Schüler, die einer besonderen Behandlung bedürften, zur speciellen Kuratel übergeben werden. Zur weiteren theoretischen Ausbildung hatten sie vierteljährlich eine pädagogische Abhandlung, wozu der Steff am zweckmäßigsten aus den eigenen Erfahrungen hergenommen würde, dem Direktor einzureichen, welche in einer von demselben eingerichteten pädagogischen Societät vorzulesen und zu besprechen wäre. Außerdem vereinigten sich die Mitglieder monatlich einmal zu einer philologischen Societät unter Leitung des Direktors. Für die Mitglieder wurde ferner eine eigene Sammlung von Büchern angeschafft, zu deren Vermehrung ein jährlicher Fonds von 40 Thlrn. ausgesetzt war. — Mit Gedike ging das Seminar 1793 an das berlinische Gymnasium zum Grauen Kloster über, und unter Bellermann I. (seit 1804) wurde ein Mitglied wieder an das Friedrichs-Werdersche Gymnasium abgetreten, nachdem die Seminaristen faktisch bereits überwiegend zu Hilfslehrern geworden waren. 1812 wurden die 8 Mitglieder jährlich wechselnd an die 4 deutschen Gymnasien verteilt und die Direktion, welche nach der neuen Instruktion vom 26. Aug.

Digitized by Google

1812 von den Vorstehern der berlinischen Gymnasien ganz unabhängig sein sollte, ging zunächst an den Professor an der Universität Solger, der zugleich Mitglied der wissenschaftlichen Deputation zu Berlin war, über, nach dessen Tode 1819 an den Professor Böckh; doch ist seit 1812 die praktisch-pädagogische Anleitung der Mitglieder in Wirklichkeit fast allein an die jedesmaligen Gymnasialdirektoren gefallen. Die Bestimmungen der Instruktion konnten bei der Ausdehnung, welche das höhere Schulwesen nach 1815 allmählich gewann, nicht mehr durchgeführt werden; die Seminaristen, welche nur 4 Jahre im Seminar bleiben durften, wurden während dieser Zeit, wenn sie nicht eher eine ordentliche Lehrerstelle erhielten, meistens Hilfslehrer an einem und demselben Gymnasium, bisweilen an mehreren zugleich, und die für sie bestimmten 6 wöchentlichen Lehrstunden, besonders nach dem seit 1848 eintretenden Lehrermangel, oft bedeutend überschritten; auch konnte die Anordnung, die ihnen zu übertragenden Stunden allemal zugleich mit einem ordentlichen Lehrer des Gymnasiums zu besetzen und höchstens zwei davon in die unteren Klassen zu verlegen, nicht durchgeführt werden. Eine Ministerialverfügung vom 13. Dez. 1863 setzte der Überhäufung der Seminaristen mit Lehrstunden, als der Instruktion und der ordnungsmäßigen Erreichung des Zweckes des Seminars hinderlich, ein Ziel; es wurden hernach als Maximum 12 Stunden gestattet, die aber, wenn sie nicht als eigentliche Übungsstunden der Seminaristen ordentlichen Lehrern der betreffenden Anstalt eine Zeit lang abgenommen werden, ihnen angemessen remuneriert werden sollen. Ein neues Statut erhielt das „Königliche pädagogische Seminar für gelehrte Schulen in Berlin" im Jahre 1869. Danach soll es die Kandidaten in ihrer praktischen und wissenschaftlichen Ausbildung fördern; jedes der Seminar-Mitglieder hat 6 wöchentliche Lehrstunden in einer öffentlichen höheren Lehranstalt Berlins ohne Anspruch auf Remuneration zu erteilen, es kann ihnen gestattet werden, noch weitere an derselben Anstalt zu übernehmen, jedoch darf die Gesamtzahl der Stunden 15 nicht übersteigen; alle 14 Tage finden Versammlungen statt, in denen die eingereichten Arbeiten, deren jeder jährlich eine fachwissenschaftliche und eine didaktisch-pädagogische einzureichen hat, kritisiert werden; die Dauer der Mitgliedschaft erstreckt sich auf höchstens drei Jahre. Das Seminar hat 10 Mitglieder, von denen fünf ein Stipendium von 600, fünf ein solches von 450 Mark erhalten.

Ein zweites pädagogisches Seminarium wurde 1804 in Stettin „zur Bildung der Lehrer gelehrter, Mittel- und niederer Bürgerschulen für ganz Pommern" mit Hilfe des Vermögens des ehemaligen Marienstiftes errichtet; doch wurde bald das Seminar für die höheren Schulen mit 8 Schulamtskandidaten, die zugleich Hilfslehrer an dem Gymnasium waren, abgesondert. Die Direktion hatte bis 1815 Prof. G. W. Bartholdy, seitdem sind die Direktoren des Gymnasiums zugleich auch die des Seminars gewesen; hierdurch und nach den erlassenen Instruktionen, deren letzte vom 3. Juli 1844 datiert, wurde dieses Institut auf 4 Mitglieder beschränkt; zugleich erhielt es eine der ursprünglichen des Berliner Seminars ähnliche Einrichtung. Das im wesentlichen nach denselben Grundsätzen eingerichtete pädagogische Seminar zu Breslau wurde 1813 errichtet, und steht seit 1858 unter der alle 2 Jahre alternierenden Leitung des evangelischen und katholischen Provinzial-Schulrats. Auf Ersuchen des Seminardirektors stellt die wissenschaftliche Prüfungskommission die Aufgaben für die Seminaristen und läßt sie durch ihre Mitglieder beurteilen. Das pädagogische Seminar zu Halle hat sich allmählich aus dem mit der dortigen Universität verbundenen theologischen herausgebildet, ist aber erst 1829 einigermaßen selbständig geworden; es wurde nämlich unter die Aufsicht der wissenschaftlichen Prüfungskommission gestellt und erhielt einen eigenen Direktor, der praktischer Schulmann sein müßte, aber jedesmal Professor in der theologischen oder philosophischen Fakultät sein sollte. So blieb nämlich das Seminar als ein theologisch-pädagogisches eine besondere Abteilung des zur theologischen Fakultät der Universität Halle-Wittenberg gehörigen Seminars und nach dem Regulativ von 1835 sollte die Direktion sogar nur ein ordentlicher oder außerordentlicher Professor der theologischen Fakultät haben,

Digitized by Google

was auch durch das Regulativ vom 18. Febr. 1856 bestätigt wurde. Das Statut vom 16. Sept. 1882 befolgt im wesentlichen die Principien des neuen Berliner Seminars. Die Mitglieder sind teils ordentliche, deren Zahl sechs betragen soll und die wie in Berlin nach wohlbestandenem Examen pro facultate docendi aufgenommen werden, teils außerordentliche. Die regelmäßige Dauer der Mitgliedschaft ist auf 1 Jahr festgesetzt, die Stipendien für die ordentlichen Mitglieder betragen je 500 Mark. — Die Provinz Sachsen enthält außerdem ein für die Vorbildung zum Lehramte sehr wichtiges Institut in dem 1856 eingerichteten, mit dem Pädagogium des Klosters U. L. F. zu Magdeburg verbundenen Konvikt für 6 Kandidaten der Theologie, welche das Zeugnis pro licentia concionandi mindestens mit dem Prädikate „gut" erworben haben und sich dem höheren Schulfache auf mehrere Jahre oder für immer widmen wollen. Der Zweck des Konvikts ist, durch wissenschaftliche und praktische Anleitung Religionslehrer für die höheren Lehranstalten zu bilden, die zugleich befähigt sind, als ordentliche Mitglieder der Lehrerkollegien auch anderweitigen wissenschaftlichen Unterricht zu erteilen. Zu den genannten Seminaren kommen die zu Göttingen und zu Königsberg, das mit dem Friedrich-Wilhelms-Gymnasium in Berlin verbundene Seminar zur Ausbildung der Lehrer der Mathematik und Physik, welches von dem Professor K. Schellbach gegründet worden ist und geleitet wird, und das von dem Professor Herrig gestiftete Seminar für Lehrer der neueren Sprachen.

C. Das pädagogische Probejahr. Die zur Ausbildung von Lehrern für das höhere Schulfach getroffenen Veranstaltungen erwiesen sich für das wirklich vorhandene Bedürfnis bald sehr unzureichend. Das Verlangen nach geprüften Gymnasiallehrern war bis zur Mitte des dritten Decenniums unseres Jahrhunderts so lebhaft, daß ein jeder Kandidat des höheren Schulamtes sogleich nach zurückgelegter Prüfung, oft lediglich auf Grund seines Zeugnisses, eine feste Anstellung, in der Provinz sogar als Oberlehrer, erhielt. Bis dahin hatte aber zugleich auch der obersten Schulbehörde die Erfahrung sich bemerklich gemacht, daß die eine Probelektion, welche das Prüfungsreglement erforderte, nicht ausreichend war, um die praktische Brauchbarkeit der Kandidaten und ihre Lehrgeschicklichkeit so genau kennen zu lernen, wie es für die betreffenden Behörden zur richtigen Würdigung derer, die sich zu einer Anstellung im gelehrten Schulfache melden, wünschenswert und notwendig ist. Deshalb veranlaßte das Ministerium unter dem 24. Sept. 1826 die Anordnung eines pädagogischen Probejahrs, nach welcher sämtliche pro fac. doc. geprüfte Schulamtskandidaten fortan wenigstens ein Jahr lang bei einer höheren Schule sich im Unterrichten praktisch üben und hierin ihre Befähigung ausweisen sollten, bevor sie sich zu einer Anstellung im gelehrten Schulfache melden dürften (vgl. d. Art. Probejahr. D. Red.). Die Wahl der Schule sollte den Kandidaten zwar freistehen, aber an keiner durften zugleich mehr als zwei angenommen, auch keinem Kandidaten mehr als 8 wöchentliche Lehrstunden übertragen werden, wozu in außerordentlichen Fällen noch höchstens 6 Vikariatstunden kommen konnten; diese Stunden wurden in der Regel unentgeltlich erteilt. Den Direktoren blieb die Bestimmung der Klassen, in welchen die Kandidaten während eines halben oder ganzen Jahres die Stunden erteilen sollten, überlassen, und jene sowohl als die Klassenordinarien sollten die Lehrstunden der Kandidaten oft besuchen und sich mit ihnen über ihre Unterrichtsweise freundschaftlich besprechen. Um sich mit dem Organismus der ganzen Anstalt bekannt zu machen und sich eine Anschauung der Unterrichtskunst erfahrener Lehrer zu erwerben, sollten die Kandidaten während der ersten Monate ihres Probejahrs in den verschiedenen Klassen ihrer Anstalt während der Tagesstunden, wo sie nicht selbst zu unterrichten hatten, hospitieren, und um sich in der pädagogisch-disciplinarischen Kunst zu üben, ihnen aus den Klassen, in welchen sie zu unterrichten haben, von Zeit zu Zeit die besondere Aufsicht und Kuratel über einzelne rohe, träge oder sonst verwahrloste Schüler übertragen werden. In allem übrigen sollten die Kandidaten als wirkliche Lehrer betrachtet, und nach Ablauf des Probejahrs ihnen ein vom Direktor und den betreffenden Klassen-

Digitized by Google

ordinarien unterzeichnetes Zeugnis über den Grad der erlangten Lehrgeschicklichkeit und praktischen Brauchbarkeit ausgestellt werden.

Diese Einrichtung, die zusammenfiel mit dem Zeitpunkt, wo die höheren Schulen mit Lehrkräften hinreichend versehen waren, gab den geprüften Schulamtskandidaten einen wünschenswerten Halt und zugleich Gelegenheit zu praktischer Ausbildung; aber sie legte den Direktoren eine neue Verpflichtung und den betreffenden Lehranstalten eine oft schädliche Last auf. Die schon hinreichend in Anspruch genommenen Direktoren mit wenigen Ausnahmen kümmerten sich um diese pädagogischen Durchläufer sehr wenig, die Klassenordinarien gar nicht, und so brachte das Probejahr hauptsächlich nur den Nutzen eines Läuterungsprozesses, in dem sich die fähigen Lehrer von den unfähigen schieden.

Der Minister Eichhorn erließ deshalb unter dem 3. April 1842 eine neue Instruktion über das Probejahr; nach dieser „muß der Kandidat zuerst durch Hospitieren und Rücksprache mit den Direktoren, Klassen- und Fachlehrern eine Anschauung des ganzen Schulorganismus zu gewinnen suchen, 2) längere Zeit in denjenigen Klassen, in welche er eintreten soll, hospitieren und sich mit dem Lehrgange des Lehrers, den er vertreten, und mit dem Standpunkte der Schüler, welche er unterrichten soll, genau bekannt machen. 3) Bei der Wahl der ihm anzuvertrauenden Lehrfächer ist vorzugsweise auf sein Zeugnis Rücksicht zu nehmen. 4) Darf er nicht das ganze Jahr hindurch in einer und derselben Klasse beschäftigt werden, sondern es ist ihm wenigstens im zweiten Semester Gelegenheit zu geben, seine Kräfte auch in anderen und höheren Klassen, wenn auch nur in der Behandlung kürzerer Lehrabschnitte, zu versuchen. 5) Die Lehrer, welche der Kandidat vertritt, haben sich fortwährend als die eigentlichen Lehrer des betreffenden Faches und der betreffenden Klasse zu betrachten und daher zu Anfang allen Lektionen des Kandidaten beizuwohnen, ihm nach den Stunden die etwa nötigen Bemerkungen zu machen, und sobald ihm eine selbständigere Leitung der Klasse vertraut werden kann, wenigstens wöchentlich einmal die Lektionen zu besuchen".

Die Überfüllung des höheren Lehramts mit geprüften Kandidaten bis 1848 machte es leicht, diese Maßregel durchzuführen, da jeder Kandidat es als besondere Gunst betrachtete, sein Probejahr sofort nach der Prüfung anzutreten, und sich dankbar erwies, nach dem Probejahre bis zu seiner definitiven Anstellung noch einige Zeit unentgeltlich unterrichten zu können. Ausländischen Kandidaten wurde die Beschäftigung an höheren Lehranstalten sehr erschwert; die Cirkularverfügung vom 28. Mai 1851 machte noch Prüfung und Abhaltung des Probejahrs von der Genehmigung des Unterrichtsministers abhängig, und die Cirkularverfügung vom 27. Jan. 1852 bestimmte, daß ihnen nach dem Probejahre Hilfsleistungen an höheren Lehranstalten ebenfalls nur mit Genehmigung des Ministerii zu gestatten seien. Nach dieser Zeit trat aber ein großer Wendepunkt in den Lehrverhältnissen des preuß. Staates ein. Es erwachte an vielen Orten ein großer Eifer für Errichtung oder doch Erweiterung höherer Lehranstalten; viele Lehrer schieden teils als emeriti, teils weil sie politisch kompromittiert waren, aus dem Dienste; die günstigen Aussichten für befähigte Jünglinge in vielen industriellen Fächern entzogen dem Lehrfache manche seiner Jünger; so kam es, daß die noch kurz vorher in Überzahl vorhandenen Schulamtskandidaten in wenigen Jahren so verbraucht waren, daß nunmehr wieder nicht nur die geprüften Schulamtskandidaten sogleich als ordentliche Lehrer mit voller Stundenzahl gegen Remuneration beschäftigt wurden, sondern auch ungeprüfte, zwar mit dem Versprechen, binnen Jahresfrist ihre Prüfung abgelegt zu haben, aber ohne daß man auf die Erfüllung desselben halten konnte, weil es an Lehrkräften gebrach. Diesem Mangel wurde zum Teil durch Erleichterung der Anstellung ausländischer Kandidaten, die zufolge Kabinettsordre vom 27. Januar 1862 aus den norddeutschen Staaten her in großer Zahl erledigte Lehrstellen besetzten, abgeholfen, so daß seit 1864 die Beschäftigung ungeprüfter Schulamtskandidaten sehr erschwert, hingegen die der Probekandidaten sehr verbessert wurde, indem durch Reskript vom 14. Febr. bestimmt ward, daß sie für die nicht lediglich zu ihrer Ausbildung bestimmten Stunden als unbesoldete

Digitized by Google

Hilfslehrer nicht in Anspruch genommen werden, sondern eine angemessene Remuneration erhalten, hingegen alle übrigen, die praktischen Unterrichtsübungen betreffenden Vorschriften hinsichtlich ihrer Anleitung und Beaufsichtigung wieder genauer befolgt werden sollten.

Das Probejahr kann in der Regel nur an Gymnasien und Realschulen abgehalten werden. Die Zahl der den Probekandidaten zu überweisenden Stunden beträgt 6 bis 8 wöchentlich. Diese Stunden sind sie unentgeltlich zu erteilen verpflichtet. Über das Ergebnis des Probejahrs erhalten sie ein Zeugnis des Provinzial-Schulkollegiums, dessen Grundlage der von dem Direktor über ihre Thätigkeit erstattete Bericht bildet.

Reiseunterstützungen für Lehramtskandidaten giebt es nur am französischen Gymnasium zu Berlin, wo zwei Stipendien zur Ausbildung von solchen in der französischen Sprache bestehen.

V. Lehrplan der Gymnasien. Die Lehrverfassung der preußischen Gymnasien ist im Laufe der Zeiten denselben Schwankungen wie überall unterworfen gewesen; es ist daher hier im allgemeinen auf die Artikel Gelehrtenschulen, Gymnasium, Lektionsplan, Lehrplan zu verweisen und nur auf dasjenige näher einzugehen, was speciell die preußischen Gymnasien betrifft.

Die Einrichtung von Maturitätsprüfungen mußte zunächst eine Übereinstimmung in dem dazu vorbereitenden Unterrichte anbahnen. Die Sektion des öffentlichen Unterrichts beschloß zuerst 1810 eine allgemein gültige Unterrichtsordnung einzuführen, der auch die katholischen Schulen sich anschließen sollten, und indem diese allmählich zur Ausführung gebracht wurde, bestimmte die Ministerialverfügung vom 12. Nov. 1812, daß alle gelehrten Schulen, die das Entlassungsrecht zur Universität hatten, den Namen Gymnasien führen sollten. Die Ausarbeitung eines Normallehrplans wurde Süvern übertragen, der auch Fr. A. Wolf zur Begutachtung vorgelegte Lehrplan mehrmals umgearbeitet, in seinen Hauptbestimmungen 1816 als Richtschnur für die Unterrichtsverwaltung festgestellt, aber weder veröffentlicht noch zur allgemeinen Anwendung gebracht. Die Lehrpläne der Gymnasien behielten je nach der Individualität der Anstalten und ihrer Leiter noch lange eine große Verschiedenheit, und es galt für eine besondere Probe von der Geschicklichkeit der Dirigenten, in welcher Weise von ihnen der Lektionsplan angelegt wurde, wobei sie auf die örtlichen Verhältnisse, Anforderungen der Zeitumstände, Bedürfnisse ihrer Anstalten, Leistungsfähigkeit der vorhandenen Lehrkräfte diejenige Rücksicht nehmen konnten, welche bei richtiger und verständiger Leitung den Anstalten selbst nur heilsam ist. Ein großes Verdienst erwarb sich daher der Direktor des Friedrichs-Werderschen Gymnasiums Bernhardi durch die Veröffentlichung der Schulordnung für dasselbe im Programm von 1812, deren zweites Hauptstück Abschnitt 1. von der Organisation und den Massen des Unterrichts handelte. Darin stellt er über die Bildungsstufen des Gymnasiums folgendes auf: „Ungeachtet das Gymnasium eine gelehrte Schule ist und von unten an die Organisation des Unterrichts nach dieser Seite gerichtet sein muß, so ist doch bei der damaligen Lage der Schulorganisation darauf Rücksicht zu nehmen, daß auch diejenigen, welche zu Handwerken, dem mechanischen Geschäftsdienst und den Künsten im weitesten Verstande übergehen, gründlich und vollständig dazu vorbereitet werden. Zu diesem Zweck sind die sämtlichen 8 Klassen in drei Bildungsstufen geteilt, von denen die dritte und unterste die gründliche und zweckmäßige Vorbereitung für die niedern bürgerlichen Stände zum Zweck hat, die zweite überwiegend für die höheren bürgerlichen Stände bildet, die erste endlich den künftigen Studierenden die nötigen Kenntnisse mitteilt." Nach diesem Grundsatze führte er die Lehrverfassung seiner Anstalt aus und bei dem Einfluß, den er in immer höherem Grade auf die Leitung des ganzen Unterrichtswesens gewann, wurde jene maßgebend für alle preußischen Gymnasien. Dieselben Grundsätze sprachen sich in der nicht veröffentlichten Unterrichtsverfassung von 1816 aus, nach welcher die Gymnasien die Bestimmung haben, „ihren Zöglingen nicht nur zu dem Maß klassischer und wissenschaftlicher Bildung zu verhelfen, welches zum Verstehen und Benutzen des systematischen

Digitized by Google

Vortrags der Wissenschaften auf Universitäten erforderlich ist, sondern sie auch mit der Sinnes- und Empfindungsweise einer veredelten Menschheit auszurüsten. Ihre unteren Klassen geben indes auch denjenigen, welche nicht gerade für den Gelehrtenstand bestimmt sind, Gelegenheit, sich für andere Berufsarten auszubilden, die mehr Kenntnisse erfordern, als die Elementarschulen oder niederen Stadtschulen gewähren können". Jedes Gymnasium sollte demnach konform der Schulordnung Bernhardis aus 3 Bildungsstufen mit 6 Klassen bestehen; in der untersten VI, V, IV sollten die Schüler je 1 Jahr, in der mittleren III, II je 2 Jahr, in der obersten I 3 Jahr, also durchschnittlich vom 9. bis 19. Lebensjahre zubringen. Die Lehrobjekte waren so verteilt: Latein in VI und V je 6 St., in jeder andern Klasse je 8; Griechisch IV und III je 5 St., II und I je 7; Deutsch VI und V je 6, höher je 4 St.; Mathematik je 6 St.; Naturwissenschaften und Religionsunterricht je 2; Geschichte und Geographie je 3; Zeichnen obligatorisch bis III, Schreiben bis V. Die Gesamtzahl der Stunden sollte 32 betragen, außer denen für Hebräisch, Gesang und Turnen. Dem Französischen wurde keine Stelle eingeräumt, „weil der Zweck des Sprachunterrichts auf den allgemeinen Schulen schon durch die drei klassischen Stammsprachen Europas, die griechische, römische und deutsche, vollständig erreicht werde". Zu dieser Ausschließung des Französischen trug ohne Zweifel der damalige Franzosenhaß bei, aus welchem auch Eltern ihre Kinder von der Teilnahme an diesem Unterrichte, der faktisch aus dem Lektionsplane keines Gymnasiums verschwand und eine Anforderung des Abiturientenreglements blieb, dispensieren ließen. Ebenso hängt die Verwehrung der Stunden für das Deutsche mit der Zeitströmung zusammen; dem erwachten Nationalsinne und Studium der vergessenen älteren deutschen Litteratur sollte auch auf den Gymnasien Rechnung getragen werden. Bemerkenswert ist über den Religionsunterricht die Äußerung: „Der preußische Staat ist ein christlicher, christlich muß daher auch der in den allgemeinen Schulen desselben erteilte Religionsunterricht in seinem ganzen Umfange sein und darf durchaus nicht in einen allgemeinen Religionsunterricht hinübergespielt werden."

Der „für die Nationalbildung höchst wichtige" Turnunterricht sollte, „da die harmonische Ausbildung des Geistes und Leibes für jeden Menschen höchst wichtig ist, bei keiner Art von Schulen jemals fehlen". Die Reaktion von 1819 verbannte aber diesen Unterricht auf lange Zeit aus allen öffentlichen Lehranstalten.

Im Zusammenhang mit einer auf harmonische Geistesbildung und sittliche Veredelung des ganzen Menschen gerichteten Unterrichtsordnung stand 1820 die Beseitigung des Parallel- oder Fachsystems, nach welchem Schüler mehreren Klassen zugleich angehören konnten, an dessen Stelle das Klassensystem zugleich mit der Bestellung von Ordinarien für jede Klasse trat, wodurch die erziehliche Bedeutung der höheren Schulen erheblich gefördert wurde.

Obgleich der oben aufgestellte Lehrplan den altklassischen Sprachen einen gegen früher sehr beengten Spielraum, dagegen der modernen Geistesrichtung großen Einfluß einräumte, so war damit doch dem jetzt immer mehr überhand nehmenden Nützlichkeitsprincip und der zunehmenden Hinneigung zu den neueren Sprachen, namentlich der englischen, bei weitem nicht genuggethan, und wo nicht Bürger- und Realschulen neben den Gymnasien, oder Realklassen an denselben entstanden, wurden dem Drängen der Utilitarier mancherlei Konzessionen, durch Dispensationen vom Griechischen, oder durch gesteigerte Anforderungen an die Leistungen in den Realien, nicht selten mit übertriebener Kraftanstrengung der Schüler, gemacht. Außer einzelnen Angriffen, die sich in Zeitschriften und Broschüren gegen die Gymnasien erhoben, traten auch wiederholentlich die schlesischen und preußischen Provinzialstände 1831 und 1834 mit dem Antrage auf, wesentliche Abänderungen im Gymnasialunterrichte zu machen und Gymnasien in höhere Bürgerschulen zu verwandeln. Dem schlesischen Landtagsabschiede vom 30. Dez. 1831 wurde deshalb ein Promemoria des Unterrichtsministers, den Gymnasialunterricht für Jünglinge, die sich nicht dem gelehrten Stande widmen wollen,

Digitized by Google

betr., beigefügt. In diesem Aktenstücke wird eingehend die Bedeutung jedes Unterrichtsgegenstandes entwickelt. „Es ist eine der nötigen Begründung entbehrende Voraussetzung," heißt es in dessen Eingang, „daß das Unterrichtssystem in den Gymnasien bloß auf solche Schüler, die sich den Universitätsstudien widmen wollen, berechnet und nicht geeignet sei, jede geistige Fähigkeit zu entwickeln. Die Lehrgegenstände der Gymnasien, und zwar in der Stufenfolge und in dem Verhältnisse, worin sie in den verschiedenen Klassen der Gymnasien gelehrt werden, machen die Grundlage jeder höheren allgemein menschlichen Bildung aus, und die Erfahrung von Jahrhunderten, sowie das Urteil aller stimmfähigen Männer spricht dafür, daß gerade die in den Kreis des Gymnasialunterrichts aufgenommenen Lehrgegenstände vorzüglich geschickt sind, um durch sie und an ihnen alle geistigen Kräfte und Fähigkeiten der Jugend zu wecken, zu entwickeln und zu kräftigen."

Ein allerhöchsten Orts mehr, als er wegen seiner Ungründlichkeit und Übertreibungen verdiente, beachteter Aufsatz des Medizinalrats Lorinser in der medizinischen Zeitung des Vereins für Heilkunde in Preußen (s. d. Art. Lorinser), rief eine große Zahl von Widerlegungen hervor und vom Unterrichtsministerium wurde sogar jeder Gymnasiallehrer zu schriftlichen Gutachten aufgefordert, welche auch bis zu einer nicht zu überwältigenden Masse einliefen und mehr oder weniger beachtet die Cirkularverfügung vom 24. Okt. 1837, verfaßt von Joh. Schulze, hervorriefen. Aus den gutachtlichen Berichten sämtlicher Provinzial-Schulkollegien hat das Ministerium die erfreuliche Überzeugung gewonnen, daß in den Gymnasien der Gesundheitszustand der Jugend im allgemeinen recht befriedigend, und in der bisherigen Einrichtung dieser Lehranstalten kein hinreichender Grund zu der beunruhigenden Anklage Lorinsers vorhanden sei. Indes führte dieser Kampf zur Aufstellung folgenden Normallehrplans:

	VI	V	IV	III	II	I
Lateinisch	10	10	10	10	10	8
Griechisch	—	—	6	6	6	6
Deutsch	4	4	2	2	2	2
Französisch	—	—	—	2	2	2
Religion	2	2	2	2	2	2
Mathematik	—	—	3	3	4	4
Rechnen und geometrische Anschauungslehre	4	4	—	—	—	—
Physik	—	—	—	—	1	2
Philosophische Propädeutik	—	—	—	—	—	2
Geschichte und Geographie	3	3	2	3	3	2
Naturbeschreibung	2	2	2	2	—	—
Zeichnen	2	2	2	—	—	—
Schönschreiben	3	3	1	—	—	—
Gesang	2	2	2	2	—	—
	32	32	32	32	30	30
Hebräisch	—	—	—	—	2	2

Dieser allgemeinen Übersicht gemäß sollte für jedes Gymnasium unter Berücksichtigung seiner eigentümlichen Verhältnisse und des wechselnden Bedürfnisses seiner einzelnen Klassen alljährlich ein Lektionsplan festgestellt und demselben eine genaue Abgrenzung der Zielleistungen für jede Klasse und jedes Fach beigefügt werden. „Wenn hiernach in Hinsicht des Lektionsplans der einzelnen Gymnasien eine freie Bewegung innerhalb der allgemeinen Vorschrift ausdrücklich gestattet wurde, so durfte andrerseits für die Religionslehre, für die Sprachen und die Werke des klassischen Altertums und für die Mathematik, welche in ihrer lebendigen Gemeinschaft vorzüglich geeignet sind, den wesentlichen Zweck des Gymnasialunterrichts zu verwirklichen, die ihnen bestimmte

Digitized by Google

wöchentliche Stundenzahl nicht vermindert, und die Stelle, welche ihnen als den Hauptgliedern des Organismus gebührt, nicht verrückt werden." Es war ein richtiger Blick in die Anforderungen des Lebens, daß den Direktoren und ihrer richtigen Würdigung der Bedürfnisse eine gewisse freie Bewegung gestattet wurde. Der Anfang des Französischen erst in Tertia machte den Unterricht hierin fast fruchtlos; für die Naturbeschreibung fehlten Lehrer; 2 Stunden für Geschichte in Prima waren unzulänglich, wenn man diesen wichtigen Gegenstand nicht gerade in der obersten Klasse ganz oberflächlich behandeln wollte; so ließen es denn die Schulbehörden zu, daß das Französische bereits in Quinta begonnen, die Zeit für Naturbeschreibung der Geographie zugelegt, die Stundenzahl in Sekunda und Prima auf 32 vermehrt wurde, und andres nach dem zweckmäßigen Ermessen der Direktoren, woraus bei der einsichtigen Beaufsichtigung der Schulbehörden auch keine Nachteile entstanden.

Auf Grund der in den letzten 20 Jahren gemachten Erfahrungen und der veränderten Unterrichtsbedürfnisse wurde durch Ministerialverfügung vom 7. Jan. 1856 ein modifizierter Normallehrplan der Gymnasien aufgestellt, welcher eine Verminderung der Stunden und eine größere Konzentration des Unterrichts bezweckte.

	VI	V	IV	III	II	I
Religion	3	3	2	2	2	2
Deutsch	2	2	2	2	2	3
Lateinisch	10	10	10	10	10	8
Griechisch	—	—	6	6	6	6
Französisch	—	3	2	2	2	2
Geschichte und Geographie	2	2	3	3	3	3
Mathematik und Rechnen	4	3	3	3	4	4
Physik	—	—	—	—	1	2
Naturkunde	(2)	(2)	—	2	—	—
Zeichnen	2	2	2	—	—	—
Schreiben	3	3	—	—	—	—
	28	30	30	30	30	30

Dazu kommt der Unterricht im Hebräischen, Gesang und Turnen, welcher ebenso wie der für die mittleren und oberen Klassen fakultative im Zeichnen außerhalb der Schulzeit zu liegen pflegt.

Den neuesten Lehrplan hat erst das Jahr 1882 gebracht. Er scheint auch aus dem Bestreben hervorgegangen zu sein, den Unterricht der Gymnasien mehr dem der Realschulen anzunähern und so manchen Forderungen der Gegenwart gerecht zu werden, verrät aber auch manchen anzuerkennenden pädagogischen Fortschritt. Übersichtlich stellt er sich folgendermaßen:

	VI	V	IV	IIIb	IIIa	IIb	IIa	Ib	Ia	Summa
Christliche Religionslehre	3	2	2	2	2	2	2	2	2	19
Deutsch	3	2	2	2	2	2	2	3	3	21
Lateinisch	9	9	9	9	9	8	8	8	8	77
Griechisch	—	—	—	7	7	7	7	6	6	40
Französisch	—	4	5	2	2	2	2	2	2	21
Geschichte und Geographie	3	3	4	3	3	3	3	3	3	28
Rechnen und Mathematik	4	4	4	3	3	4	4	4	4	32
Naturbeschreibung	2	2	2	2	2	—	—	—	—	10
Physik	—	—	—	—	—	2	2	2	2	8
Schreiben	2	2	—	—	—	—	—	—	—	4
Zeichnen	2	2	2	—	—	—	—	—	—	6
Summa	28	30	30	30	30	30	30	30	30	

Digitized by Google

Hebräisch, Gesang, Turnen und das fakultative Zeichnen der mittleren und oberen Klassen kommt auch hier hinzu.

Das Lehrziel für die einzelnen Unterrichtsgegenstände wird folgendermaßen bestimmt: Religion. Biblische Geschichte des Alten und besonders des Neuen Testaments, Katechismus mit den notwendigsten zur Erläuterung dienenden Bibelstellen [Stellen aus der heiligen Schrift und der Tradition] *). Erklärung des Kirchenjahres; Einprägung einiger bedeutenden Kirchenlieder [kirchlichen Hymnen]. Bekanntschaft mit dem Hauptinhalt der heiligen Schrift, besonders des Neuen Testamentes, aus welchem Abschnitte in der Urschrift zu lesen für den Unterricht in der obersten Klasse empfohlen wird, und mit den sicheren Thatsachen in betreff der Abfassung der einzelnen Bücher. Hauptpunkte der Glaubens- und Sittenlehre. Bekanntschaft mit den Hauptepochen der Kirchengeschichte und ihren hervorragenden Trägern [insbesondere mit dem Leben großer Heiligen]. — Deutsch. Kenntnis der wichtigsten Gesetze der Formenlehre und der Syntax der deutschen Sprache. Bekanntschaft mit den Hauptepochen der Nationallitteratur. Lektüre klassischer Werke aus der neueren poetischen und prosaischen Litteratur, Einprägung zweckmäßig ausgewählter Gedichte und Dichterstellen; Bekanntschaft mit den hauptsächlichsten Kunstformen der Dichtung und der Prosa. Sicherheit im schriftlichen Gebrauche der Muttersprache zum Ausdrucke der eigenen Gedanken und zur Behandlung eines in dem eigenen Gedankenkreise liegenden Themas. Einfache Übungen im mündlichen Vortrage über ein derartiges Thema nach vorausgegangener Vorbereitung oder schriftlicher Bearbeitung. — Lateinisch. Sicherheit in der lateinischen Formenlehre und Syntax. Erwerbung eines Wortschatzes, welcher zum Verständnisse der Schriften der klassischen Periode, soweit sie nicht speciell technischen Inhaltes sind, ausreicht, zu festem Besitze für spätere Fachstudien und als Grundlage zum Verständnisse der daraus hervorgegangenen modernen Sprachen. Lektüre einer Auswahl der dem Bildungsgrade der Schüler zugänglichen bedeutendsten Werke der klassischen Litteratur; die Lektüre hat, auf grammatisch genauem Verständnisse beruhend, zu einer Auffassung und Wertschätzung des Inhaltes und der Form zu führen. Fertigkeit, die lateinische Sprache innerhalb des durch die Lektüre bestimmten Gedankenkreises schriftlich ohne grobe Inkorrektheit und mit einiger Gewandtheit zu verwenden. — Griechisch. Sicherheit in der attischen Formenlehre und Bekanntschaft mit der Formenlehre des epischen Dialektes; Kenntnis der Hauptlehren der Syntax. Erwerbung eines ausreichenden Wortschatzes. Eine nach dem Maße der verfügbaren Zeit umfassende Lektüre des Bedeutendsten aus der klassischen poetischen und prosaischen Litteratur, welche geeignet ist, einen bleibenden Eindruck von dem Werte der griechischen Litteratur und von ihrem Einflusse auf die Entwicklung der modernen Litteraturen hervorzubringen. — Französisch. Diejenige Sicherheit in der französischen Formenlehre und den Hauptlehren der Syntax und derjenige Umfang des Wortschatzes, welche es ermöglichen, französische Schriften von nicht erheblicher Schwierigkeit zu verstehen und die französische Sprache innerhalb des durch die Lektüre zugeführten Gedankenkreises schriftlich ohne grobe Inkorrektheit anzuwenden. — Hebräisch (fakultativ). Der hebräische Unterricht wird in Sekunda und Prima mit je zwei wöchentlichen Lehrstunden erteilt. Die Aufgabe desselben ist: feste Aneignung der Elemente der Formenlehre, Lektüre leichter Abschnitte aus dem Alten Testamente. — Geschichte. Kenntnis der epochemachenden Begebenheiten der Weltgeschichte und der darin durch ihre Bedeutung hervorragendsten Persönlichkeiten, vorzugsweise der griechischen, römischen und vaterländischen Geschichte. Chronologische Sicherheit in vorsichtig beschränktem Maße des Umfanges der Forderungen und Bekanntschaft mit dem Schauplatze der historischen Begebenheiten. — Geographie. Grundlehren der mathematischen Geographie. Kenntnis der wichtigsten topischen Verhältnisse der Erdoberfläche und der gegenwärtigen politischen Einteilung; eingehendere Kenntnis von Mitteleuropa in beiden Beziehungen. — Rechnen und Mathematik.

*) Das in [ ] Stehende gilt für die Schüler der katholischen Konfession.

Digitized by Google

Sicherheit im Rechnen mit bestimmten Zahlen sowie in seiner Anwendung auf die gewöhnlichen Verhältnisse des praktischen Lebens. Arithmetik bis zur Entwicklung des binomischen Lehrsatzes und Algebra bis zu den Gleichungen des zweiten Grades einschließlich. Die ebene und die körperliche Geometrie und die ebene Trigonometrie. Auf allen diesen Gebieten ist nicht bloß ein auf Verständnis beruhendes Wissen der Sätze, sondern auch Gewandtheit in ihrer Anwendung zu erreichen. — Naturbeschreibung. In der Botanik: Kenntnis der wichtigeren Familien des natürlichen Systems und Kenntnis des Linnéischen Systems. In der Zoologie: Kenntnis der wichtigsten Ordnungen aus den Klassen der Wirbeltiere sowie einzelner Vertreter aus den übrigen Klassen des Tierreiches; Kenntnis vom Bau des menschlichen Körpers. In der Mineralogie: Kenntnis der einfachsten Kryſtallformen und einzelner besonders wichtiger Mineralien. — Physik. Kenntnis der wichtigsten Erscheinungen und Gesetze aus den verschiedenen Zweigen der Physik sowie der einfachsten Lehren der Chemie. Kenntnis der wichtigsten Lehren der mathematischen Geographie. — Zeichnen. Übung des Blickes und Augenmaßes. Ausbildung in der korrekten Wiedergabe von einfachen Flachornamenten und von einfachen Körpern nach Modellen. Bei dem fakultativen Unterrichte in den drei oberen Klassen ist die Fertigkeit im Zeichnen nach körperlichen Gegenständen weiter auszubilden.

Als Progymnasien gelten diejenigen gymnasialen Lehranstalten, denen die Prima fehlt. Ihr Lehrplan ist dem der Gymnasien in den entsprechenden Klassen identisch, ihr Lehrziel bildet die Reife für die Prima eines Gymnasiums.

Die Aufnahme in die VI eines Gymnasiums erfolgt vorschriftsmäßig erst nach vollendetem 9. Lebensjahre. Vorausgesetzt wird geläufiges Lesen deutscher und lateinischer Druckschrift, eine leserliche Handschrift, Fertigkeit, Diktiertes ohne grobe Fehler nachzuschreiben und Kenntnis der 4 Grundrechnungsarten.

Die Dauer des zu Ostern beginnenden Lehrkursus beträgt jetzt für jede der Klassen Sexta, Quinta, Quarta, Untertertia, Obertertia, Unterſekunda, Oberſekunda, Unterprima und Oberprima ein Jahr. Unter- und Obertertia sind ebenso wie Unter- und Oberſekunda und wie Unter- und Oberprima nicht immer getrennt. Größere Gymnasien haben nicht nur für jede einjährige Klassenstufe einen besondern Schülercötus, sondern soweit es das Bedürfnis erheischt, doppelte Cöten. In letzterem Falle sind die beiden entsprechenden Cöten sogenannte Wechselcöten, von denen der eine den Kursus zu Ostern, der andere zu Michaelis beginnt; Schüler, welche nach einjährigem Besuche die Versetzung in die höhere Klasse nicht erreichen, wechseln dann in der Regel den Cötus ihrer Klassenstufe, so daß ihre Versetzung ein halbes Jahr später erfolgen kann.

Der Turnunterricht ist zufolge der Kabinettsorder vom 6. Juni 1842 wieder als ein notwendiger und unentbehrlicher Bestandteil der männlichen Erziehung förmlich anerkannt und in den Kreis der Volkserziehungsmittel aufgenommen worden. Die Gymnastik sollte demgemäß dem Ganzen des Erziehungswesens angereiht, mit den öffentlichen Lehranstalten verbunden, unter die Aufsicht der Direktoren derselben gestellt, und dafür gesorgt werden, daß die körperlichen Übungen in gehöriger Vollständigkeit, aber mit der durch den Zweck bedingten Einfachheit und mit Entfernung alles Entbehrlichen und bloßen Schaugepränges vorgenommen werden. — Die Einfügung des Turnunterrichtes in den Schulorganismus hat in kleineren Städten, wo die Entfernungen gering und der disponible Flächenraum groß ist, keine Schwierigkeiten gehabt; aber in größeren Städten, namentlich in Berlin, standen bei allem Enthusiasmus, mit welchem die Sache aufgenommen worden ist und betrieben wird, doch der Ausführung längere Zeit große Schwierigkeiten entgegen, welche jedoch jetzt meist überwunden sind. Die Verfügung vom 6. Juni 1842 machte die Teilnahme der Schüler an den Leibesübungen lediglich von dem freien Ermessen der Eltern oder ihrer Stellvertreter abhängig; gegenwärtig ist das Turnen für alle Schüler obligatorisch; Befreiung davon hat der Direktor auf Grund ärztlichen Zeugnisses, in der Regel nur auf die Dauer eines Halbjahres, zu erteilen. Die Schule soll darauf Bedacht nehmen, daß jeder Schüler wöchentlich zwei Turn-

Digitized by Google

stunden hat. Eine besondere Förderung des Turnens verspricht die Verfügung des Ministers von Goßler vom 27. Oktober 1882, Beschaffung von Turnplätzen, Betreibung von Turnübungen und Turnspielen im Freien, Einrichtung von Turnfahrten u. s. w. betreffend.

Der stenographische Unterricht ist seit 20 Jahren, namentlich nach dem Stolzeschen System und durch die Bemühungen seiner Anhänger, auch auf den höheren öffentlichen Lehranstalten in Privatkursen oder von einzelnen Schülern privatim vielfach betrieben worden, auch haben städtische Schulpatrone mehrfach zur Einführung desselben wenigstens als fakultativen Gegenstandes bereits Geldmittel bewilligt, selbst das Abgeordnetenhaus hat am 27. Juni 1862 auf Veranlassung der vielen (30) Petitionen an dasselbe die Einführung der Stenographie als fakultativen Unterrichtsgegenstandes der Königl. Staatsregierung zur Berücksichtigung überwiesen; die Unterrichtsbehörde hat jedoch die Einführung dieses neuen, doch überwiegend mechanischen und ganz partikulären Zwecken dienenden Lehrgegenstandes nicht genehmigt.

VI. Die Realgymnasien, Realprogymnasien, Oberrealschulen, Realschulen und höheren Bürgerschulen. Es gehört nicht hierher, über den Begriff und die Bestimmungen der Realschulen überhaupt zu sprechen, darüber wird in einem besonderen Artikel dieser Encyklopädie gehandelt werden; nur darum handelt es sich, welche Zustände und Schicksale diese Gattung der Schulen im preußischen Staate gehabt hat. Den Namen hat zuerst der Diakonus Chr. Semler in Halle gebraucht und 1738 eine von der Königl. Regierung und der Berliner k. Societät der Wissenschaften gebilligte „mathematische, mechanische und ökonomische Realschule" von kurzem Bestande errichtet. Die meiste Bedeutung für Preußen gewann die von J. Jul. Hecker 1747 in Berlin gestiftete dadurch, daß sie nach verschiedenen verfehlten Experimenten und zeitweisem Herabsinken zu einer Elementarschule gewöhnlicher Art den Direktor A. Spilleke seit 1822 eine Organisation erhielt, in der sie die Forderungen einer freien Menschenbildung mit denen des praktischen Berufslebens verbinden sollte. Es zeigte sich bei den Kommunen eine große Vorliebe für die Realschule. Die Regierung legte ihrer freien Entwicklung keinen Hemmschuh an. Die erste bestimmte Grundlage erhielt sie durch die „Vorläufige Instruktion über die an den höheren Bürger- und Realschulen anzuordnenden Entlassungsprüfungen" vom 8. März 1832. „Es lag," sagt Wiese*), „ebenso im Interesse der Gymnasien wie der Realschulen selbst, der Selbständigkeit der letzteren neben den Gymnasien noch weitere Anerkennung zu teil werden zu lassen. Den Gymnasiallehrplan seiner ursprünglichen Idee gemäß zu vereinfachen und in sich zu konzentrieren, war nur möglich, wenn man gleichzeitig den Ansprüchen einer mehr realistischen Bildung und dem Bedürfnis der nicht studierenden Jugend gerecht werden konnte. Außerdem lagen in den Fortschritten der Naturwissenschaften sowie in der Entwicklung des öffentlichen Lebens und der Industrie, unabweisliche Aufforderungen dazu. Es war daher eine neue Organisation dieser Schulen notwendig, welche nach Einforderung der Gutachten der Provinzialbehörden durch die Unterrichts- und Prüfungsordnung für die Realschulen und die höheren Bürgerschulen vom 6. Okt. 1859 ausgeführt wurde. Die darüber mit Erläuterungen (Berlin, bei Wiegandt und Grieben) erschienene Denkschrift enthält A. für die Realschulen 1) den Lehrplan und die innere Gliederung; 2) das Reglement für die Abiturientenprüfung; 3) die Unterscheidung der Realschulen und die Berechtigungen. B. Die höheren Bürgerschulen. Die erläuternden Bemerkungen hierzu geben an: „Die Real- und höheren Bürgerschulen haben die Aufgabe, eine wissenschaftliche Vorbildung für die höheren Berufsarten zu geben, zu denen akademische Fakultätsstudien nicht erforderlich sind. Für ihre Einrichtung ist daher nicht das nächste Bedürfnis des praktischen Lebens maßgebend, sondern der Zweck, bei der diesen Schulen anvertrauten Jugend das geistige Vermögen zu derjenigen Entwicklung zu bringen, welche die notwendige Voraussetzung einer freien und selbständigen Erfassung des späteren Lebensberufs bildet. Sie sind keine Fachschulen, sondern haben

*) Das höhere Schulwesen in Preußen (Berlin 1864) S. 25.

Digitized by Google

es, wie das Gymnasium, mit allgemeinen Bildungsmitteln und grundlegenden Kenntnissen zu thun. Zwischen Gymnasien und Realschule findet daher kein principieller Gegensatz, sondern ein Verhältnis gegenseitiger Ergänzung statt. Sie teilen sich in die Aufgabe, die Grundlagen der gesamten höheren Bildung für die Hauptrichtungen der verschiedenen Berufsarten zu gewähren. Die Teilung ist durch die Entwicklung der Wissenschaften und der öffentlichen Lebensverhältnisse notwendig geworden, und die Realschulen haben dabei eine koordinierte Stellung zu den Gymnasien angenommen."

Die Realschulen erster und zweiter Ordnung unterschieden sich im wesentlichen dadurch, daß auf diesen nach den besonderen lokalen Bedürfnissen das Lateinische zu den fakultativen Lehrgegenständen gerechnet werden konnte, daß sie den Kursus der III und II je auf ein Jahr beschränken und für die Pensa in mehreren Gegenständen ein geringeres Maß annehmen durften, wogegen auch die Anforderungen der Schulbehörden an die Lehrkräfte, Lehrmittel und Dotation geringer waren.

Für die Realschulen erster Ordnung wurde folgender Lehrplan aufgestellt:

	VI	V	IV	III	II	I
Religion	3	3	2	2	2	2
Deutsch	4	4	3	3	3	3
Lateinisch	8	6	6	5	4	3
Französisch	—	5	5	4	4	4
Englisch	—	—	—	4	3	3
Geographie und Geschichte	3	3	4	4	3	3
Naturwissenschaften	2	2	2	2	6	6
Mathematik und Rechnen	5	4	6	6	5	5
Schreiben	3	2	2	—	—	—
Zeichnen	2	2	2	2	2	3
	30	31	32	32	32	32

Den Namen „höhere Bürgerschulen" führten vor 1859 viele Realschulen, seitdem verstand man solche darunter, welche nur 5 Klassen bis Sekunda inkl. hatten, aber sonst vollständig nach der Instruktion für Realschulen eingerichtet waren. Das auf ihnen erworbene Zeugnis der Reife berechtigte zum Eintritt in Prima einer Realschule erster Ordnung und zum einjährigen freiwilligen Militärdienst.

Die Realschulen 1. Ordnung mit ihrem neunjährigen Kursus hatten vielfach über eine zu geringe Frequenz ihrer obersten Klasse zu klagen. Als das wirksamste Mittel, diesem Übelstande abzuhelfen, sah man die Erweiterung der durch den Besuch der Realschule zu erwerbenden Berechtigungen und insbesondere die durch das Bestehen der Abiturientenprüfung zu gewinnende Berechtigung zu Universitätsstudien resp. zum Eintritt in die solche Studien voraussetzenden Berufskreise an. Dazu kam, daß ein großer Teil des Publikums nicht aufhörte die Gymnasien als die dem Range nach höher stehenden Anstalten anzusehen und daß den Realschulen daher daran gelegen sein mußte die Gleichstellung der beiden Arten von höheren Lehranstalten schon in der Benennung derselben ausgedrückt zu sehen. Es entstand eine durch die Presse und durch Vereinsthätigkeit lebhaft unterstützte Agitation für die Erfüllung dieser Wünsche, welche wenigstens teilweis nicht ohne Erfolg gewesen zu sein scheint. Schon unter dem Minister von Mühler wurde, wie oben berichtet, die Berechtigung zu gewissen Universitätsstudien erreicht, und die neueste Organisation der höheren Schulen vom 31. März 1882 ist in andern Beziehungen jenen Bestrebungen ebenfalls günstig gewesen.

Die Reallehranstalten zerfallen gegenwärtig in Realgymnasien, Ober-Realschulen, Realprogymnasien, Realschulen und höhere Bürgerschulen. Die Realprogymnasien stehen zu den Realgymnasien und ebenso im wesentlichen die Realschulen zu den Ober-Realschulen in

Digitized by Google

demselben Verhältnisse wie die Progymnasien zu den Gymnasien. Von den Lehrplänen der Realgymnasien, Ober-Realschulen und höheren Bürgerschulen geben wir folgende Übersichten.

a. Realgymnasium.

	VI	V	IV	IIIb	IIIa	IIb	IIa	Ib	Ia
Christliche Religionslehre	3	2	2	2	2	2	2	2	2
Deutsch	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Lateinisch	8	7	7	6	6	5	5	5	5
Französisch	—	5	5	4	4	4	4	4	4
Englisch	—	—	—	4	4	3	3	3	3
Geschichte und Geographie	3	3	4	4	4	3	3	3	3
Rechnen und Mathematik	5	4	5	5	5	5	5	5	5
Naturbeschreibung	2	2	2	2	2	2	—	—	—
Physik	—	—	—	—	—	3	3	3	3
Chemie	—	—	—	—	—	—	2	2	2
Schreiben	2	2	—	—	—	—	—	—	—
Zeichnen	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Summa	28	30	30	32	32	32	32	32	32

b. Ober-Realschulen.

	VI	V	IV	IIIb	IIIa	IIb	IIa	Ib	Ia
Christliche Religionslehre	3	2	2	2	2	2	2	2	2
Deutsch	4	4	4	3	3	3	3	3	3
Französisch	8	8	8	6	6	5	5	5	5
Englisch	—	—	—	5	5	4	4	4	4
Geschichte und Geographie	3	3	4	4	4	3	3	3	3
Rechnen und Mathematik	5	6	6	6	6	5	5	5	5
Naturbeschreibung	2	2	2	2	2	3	—	—	—
Physik	—	—	—	—	—	4	4	3	3
Chemie	—	—	—	—	—	—	3	3	3
Schreiben	2	2	2	—	—	—	—	—	—
Zeichnen	2	2	2	2	2	3	3	4	4
Summa	29	29	30	30	30	32	32	32	32

c. Höhere Bürgerschulen.

	VI	V	IV	III	II	I
Christliche Religionslehre	3	2	2	2	2	2
Deutsch	4	4	4	3	3	3
Französisch	8	8	8	6	5	5
Englisch	—	—	—	5	4	4
Geschichte und Geographie	3	3	4	4	4	4
Rechnen und Mathematik	4	5	5	5	5	5
Naturbeschreibung	2	3	3	3	2	—
Naturlehre	—	—	—	—	3	5
Schreiben	3	3	2	—	—	—
Zeichnen	2	2	2	2	2	2
Summa	29	30	30	30	30	30

Digitized by Google

Hierzu kommen bei allen drei Anstalten Turnen und Singen.

Für die aus den früheren Gewerbeschulen, welche zum Ressort des Ministers für Handel, Gewerbe und öffentliche Arbeiten gehörten und später durch den Allerhöchsten Erlaß vom 14. Oktober 1878 dem Unterrichtsminister überwiesen wurden, hervorgegangenen Ober-Realschulen und höheren Bürgerschulen sind in Beziehung auf den Zeichenunterricht gewisse Abweichungen von obigen Plänen zugestanden.

Was die Unterrichtsziele der Realgymnasien resp. der Ober-Realschulen betrifft, so ist folgendes festgesetzt. — Lateinisch. Sichere Kenntnis der Formenlehre und der Hauptregeln der Syntax und Bekanntschaft mit den wichtigsten Gesetzen der Verslehre. Erwerbung eines für die Schullektüre ausreichenden Wortschatzes. Lektüre einer Auswahl der für die einzelnen Klassen geeigneten Werke der klassischen Litteratur. — Französisch und Englisch. Sicherheit in der Formenlehre und Syntax, Bekanntschaft mit den wichtigsten Synonymen. Erwerbung eines für das Verständnis der zur Schullektüre geeigneten prosaischen und poetischen Schriftwerke ausreichenden Wortschatzes. Lektüre einer nach dem Standpunkte der einzelnen Klassen getroffenen Auswahl von Schriftwerken. Befähigung, in einem Aufsatze über ein leichtes historisches Thema die französische Sprache ohne grobe Inkorrektheiten anzuwenden. Einige Übung im mündlichen Gebrauche der Sprache im Anschlusse an die Lektüre. — An den Ober-Realschulen muß die Lektüre einen größeren Umfang erreichen und insbesondere auf einige geeignete, im Gesichtskreise der Schüler liegende fachwissenschaftliche Schriften sich erstrecken. Im schriftlichen Gebrauche der französischen Sprache ist nicht nur Freiheit von groben Inkorrektheiten, sondern auch einige stilistische Gewandtheit zu erreichen. Auch bezüglich des mündlichen Gebrauches der Sprache sind höhere Anforderungen zu stellen. — Rechnen und Mathematik. Sicherheit und Gewandtheit in dem Rechnen mit bestimmten Zahlen und in dessen Anwendungen auf die gewöhnlichen Verhältnisse des bürgerlichen Lebens. Allgemeine Arithmetik bis zu den einfacheren unendlichen Reihen; Algebra bis zu den Gleichungen dritten Grades einschließlich. Ebene Geometrie einschließlich der Grundlehren der synthetischen Geometrie; körperliche Geometrie nebst den Elementen der beschreibenden Geometrie. Ebene Trigonometrie; die Elemente der sphärischen, soweit sie zum Verständnisse der mathematischen Geographie erforderlich sind. Elemente der analytischen Geometrie bis zu der Lehre von den Kegelschnitten einschließlich. In allen diesen Zweigen ist nicht nur sichere Kenntnis in der Herleitung der Sätze, sondern auch Übung in deren Anwendung zu erwerben. — An den Ober-Realschulen können die Elemente der analytischen Geometrie des Raumes und der Differentialberechnung hinzugefügt werden. — Naturbeschreibung. In der Botanik: Anleitung zur Beobachtung und Beschreibung einzelner Pflanzen, Kenntnis des Linnéischen und eines natürlichen Systems, genauere Bekanntschaft mit den wichtigsten natürlichen Familien der einheimischen Flora. Kenntnis der wichtigsten Erscheinungen aus dem Leben der Pflanze. In der Zoologie: Anleitung zur Beobachtung und Beschreibung einzelner Vertreter der verschiedenen Klassen. Kenntnis der wichtigsten Ordnungen der Wirbeltiere und Insekten. Kenntnis vom Bau des menschlichen Körpers. In der Mineralogie: Kenntnis der wichtigeren Krystallformen sowie der physikalischen Eigenschaften und der chemischen Zusammensetzung der bekanntesten Mineralien. — Physik. Sichere Kenntnis der wichtigsten Erscheinungen und Gesetze aus den verschiedenen Zweigen der Physik sowie der mathematischen Herleitung der wichtigeren Gesetze auf den Gebieten der Mechanik, der Optik und der mathematischen Geographie. Chemie. Kenntnis der wichtigeren Elemente und ihrer anorganischen Verbindungen sowie der stöchiometrischen Gesetze. — An den Ober-Realschulen außerdem die Kenntnis der wichtigsten Stoffe der organischen Chemie. — Zeichnen. Übung des Blickes und Augenmaßes; Sicherheit und Leichtigkeit der Hand. Fertigkeit im Zeichnen von Flachornamenten und der Darstellung einfacher Körper und Geräte nach der Natur im Umrisse; Übung in der Wiedergabe einfacher plastischer Ornamente unter Darstellung der Beleuchtungserscheinungen. Sicher-

Digitized by Google

heit in der Handhabung von Lineal, Zirkel und Reißfeder; Elemente der darstellenden Geometrie. — Die Bestimmungen bezüglich der Religion (natürlich abgesehen von der fürs Gymnasium empfohlenen Lektüre einzelner Abschnitte aus dem N. T. in der Ursprache); im Deutschen, in der Geschichte und in der Geographie sind dieselben wie fürs Gymnasium; in der Geographie findet sich jedoch als Zusatz für die Realgymnasien: „Übersicht über die Hauptverkehrswege in und zwischen den Ländern der wichtigsten Kulturvölker der Gegenwart."

In den höheren Bürgerschulen wird in der Religion aus der Kirchengeschichte nur eine Bekanntschaft mit den wichtigsten Daten der Reformation resp. für die Katholiken mit den epochemachenden Ereignissen der Kirchengeschichte verlangt. Im Deutschen wird auf eine Bekanntschaft mit den Hauptepochen der Nationallitteratur verzichtet; dagegen sollen die Schüler in das Verständnis einzelner Werke der klassischen Litteratur eingeführt werden und im Anschlusse daran Mitteilungen über die Hauptdaten aus dem Leben der einzelnen Dichter sowie Belehrungen über die verschiedenen Dichtungsarten und Dichtungsformen erhalten. Die Übungen im mündlichen Vortrage fallen weg, aber im korrekten nicht nur schriftlichen, sondern auch mündlichen Gebrauche der Muttersprache und im Disponieren leichter Aufgaben sollen sie geübt werden. Außerdem werden die Unterrichtsziele folgendermaßen bestimmt: Französisch und Englisch. Anleitung zur richtigen Aussprache: Fertigkeit im Lesen. Einübung der Formenlehre und der Hauptregeln der Syntax. Aneignung eines für die Schullektüre ausreichenden Wortschatzes. Übungen im Nachschreiben eines französischen oder englischen Textes. Geschichte. Bekanntschaft mit den wichtigsten Ereignissen der griechischen oder römischen Geschichte, genauere Kenntnis der vaterländischen Geschichte, besonders vom Zeitalter der Reformation an. Geographie. Wie im Gymnasium. Rechnen und Mathematik. Rechnen wie im Gymnasium. Allgemeine Arithmetik bis zur Kenntnis der Logarithmen und Progressionen; Algebra bis zu leichten Gleichungen vom zweiten Grade. Grundlehren der ebenen und körperlichen Geometrie; die ersten Elemente der ebenen Trigonometrie. Naturbeschreibung. Anleitung zur Beobachtung und Beschreibung einzelner Pflanzen. Kenntnis der wichtigeren Pflanzenfamilien und der bekanntesten Erscheinungen aus dem Leben der Pflanzen. Anleitung zur Beobachtung und Beschreibung von Vertretern der einzelnen Klassen der Tierwelt; Kenntnis der wichtigeren Ordnungen der Wirbeltiere und Insekten. Bekanntschaft mit dem Bau des menschlichen Körpers. Kenntnis der einfachsten Krystallformen sowie einzelner besonders wichtiger Mineralien. Naturlehre. Eine durch Experimente vermittelte Kenntnis der allgemeinen Eigenschaften der Körper, der Grundlehren des Gleichgewichtes und der Bewegung, der Elektricität, des Magnetismus und der Wärme, sowie der einfachsten optischen und akustischen Gesetze; ferner der bekanntesten chemischen Elemente und ihrer hauptsächlichsten Verbindungen. Zeichnen. Etwa wie im Realgymnasium, jedoch mit Ausschluß der Elemente der darstellenden Geometrie.

Durch die Verfügung vom 30. Juni 1876 war festgesetzt worden, daß Schüler, welche von einer höheren Lehranstalt in eine andere, gleichartige Anstalt übergehen, ohne daß zwischen dem Abgange von der früheren und dem Eintritte in die neue Anstalt eine Zwischenzeit von längerer Dauer als sechs Wochen eingetreten ist, ohne Erfordernis einer Aufnahmeprüfung in diejenige Klasse und Abteilung gesetzt werden sollen, welche sie zur Zeit der Aufnahme an der Lehranstalt, von welcher sie abgegangen sind, angehören würden. Nach der am 15. März 1883, also nach Einführung der neuen Lehrpläne von 1882, erlassenen Verfügung des Ministers berechtigt bis zur Versetzung nach Untertertia einschließlich das von einem Realgymnasium oder Realprogymnasium ausgestellte Abgangszeugnis zur Aufnahme in die entsprechende Klasse eines Gymnasiums oder Progymnasiums, sofern in den Urteilen über die Kenntnisse und Leistungen im Lateinischen, und ebenso das von einem Gymnasium oder Progymnasium ausgestellte Abgangszeugnis zur Aufnahme in die entsprechende Klasse eines

Digitized by Google

Realgymnasiums oder Realprogymnasiums, sofern in den Urteilen über die Kenntnisse und Leistungen im Französischen und im Rechnen (bezw. in der Mathematik) das Prädikat „genügend" ohne irgend welche Einschränkung gegeben ist.

VII. Allgemeines. Die folgende chronologische Übersicht der höheren Schulen wird zeigen, in welchen Zeitläuften und mit wie schnellem Steigen in den letzten Decennien sie entstanden sind und sich weiter entwickelt haben, und welchen Wetteifer dabei Staat, Kommunen und Genossenschaften gezeigt haben. Die Zunahme der Bevölkerung und der wachsende Bildungstrieb, namentlich aber das Streben nach den durch Besuch der höheren Schulen zu erlangenden Berechtigungen vermehrt die Frequenz der höheren Schulen in einem mit ihrer Zahl noch immer in keinem Verhältnis stehenden Maße. Obgleich eine Schülerzahl, welche Direktor und Lehrer nicht mehr übersehen, noch weniger leiten und bilden können, ein unzulässiger Übelstand ist, so ist doch eine allgemeine gesetzliche Bestimmung über die in den einzelnen Klassen und den ganzen Anstalten zulässige Schülerzahl noch nicht vorhanden. Im allgemeinen gilt als Norm für die Gymnasien, daß in I und II nicht über je 40, in den übrigen Klassen nicht über je 50 Schüler sitzen sollen. Die Erläuterungen zur Realschulordnung vom Jahre 1859 bestimmten für die Realschulen als Maximum der Schülerzahl in den unteren Klassen 50, in den mittleren 40, in den oberen 30, weil die für den Unterricht in denselben vielfach zu verwendenden Anschauungsmittel sonst für einen großen Teil der Schüler nutzlos werden. Die Genehmigung zur Errichtung einer höheren Schule wird einer Kommune erst auf die Nachweisung erteilt, daß für das Elementarschulwesen des Orts ausreichend gesorgt, und in Bezug auf das Lokal und die ganze Dotation der Schule den Anforderungen genügt ist.

Die Gesamtdauer der Schulferien ist durch Ministerialverfügung vom 6. Nov. 1858 auf $10^1/_2$ Wochen im Jahre bestimmt. Bei den evangelischen Schulen der östlichen Provinzen fallen die 4 Wochen Hauptferien in den Juli, außerdem 2 Wochen nach dem Schluß des Sommerhalbjahrs; bei den meisten katholischen Anstalten, sowie allgemein in der Rheinprovinz, zum Teil in Westfalen, die Hauptferien in den Herbst. Die übrigen Ferien schließen sich an die großen kirchlichen Festzeiten an.

Schulbücher und Lehrmittel. Nach der Dienstinstruktion für die Königl. Konsistorien vom 23. Okt. 1817 war diesen Behörden die Prüfung der im Gebrauche befindlichen Schulbücher, Bestimmung der abzuschaffenden oder einzuführenden, und Regulierung der Anwendung sowie Abfassung neuer, für nötig erachteter nach Einholung der Genehmigung des vorgesetzten Ministeriums übertragen. Eine allgemeine Revision aller eingeführten Schul- und Lehrbücher wurde durch Ministerialreskript vom 24. April 1837 angeordnet; aber es herrschte im Gebrauche derselben eine große Freiheit, so daß nicht nur die Direktoren, sondern bisweilen sogar einzelne Lehrer nach eigenem Ermessen dabei verfuhren. Hierdurch wurde die Cirkularverfügung vom 14. Juni 1843 veranlaßt, welche den Direktoren aufgab, für jede Einführung eines neuen Lehrbuchs die Bestimmung des Königl. Provinzial-Schulkollegiums einzuholen. Letzteres hat alsdann, insofern das Buch nicht schon früher als zur Einführung geeignet anerkannt ist, zur Genehmigung an den Minister zu berichten. Diese Verfügung wurde unter dem 28. April 1857 in Erinnerung gebracht, zugleich mit der Aufgabe, auf Vereinfachung und größere Übereinstimmung der Unterrichtsmittel hinzuwirken, und mit folgender Beschränkung: „Ist die Einführung eines Buchs für ein Gymnasium oder Progymnasium einer Provinz genehmigt, so ist solche auch für andere Gymnasien und Progymnasien derselben Provinz ohne erneuerten Antrag zulässig; das gleiche Verhältnis findet bei den Real- und höheren Bürgerschulen statt; doch ist ein für Gymnasien und Progymnasien genehmigtes Schulbuch dadurch nicht zugleich als auch für Real- und höhere Bürgerschulen genehmigt anzusehen." Diese Bestimmungen sind im wesentlichen durch die Verfügung vom 22. Januar 1880 bestätigt worden. Derselben war eine allgemeine Revision aller Lehrbücher vorausgegangen. — Einzelne Bücher und Lehrmittel werden durch Cirkularver-

Digitized by Google

fügungen anempfohlen, aber ohne daß dabei irgend ein Zwang ausgeübt wird. Die im Gebrauch befindlichen müssen jährlich in den Schulprogrammen angegeben werden.

Die Schulprogramme sind eine alte Einrichtung. In demselben gab der Direktor alljährlich zugleich mit der Einladung zur öffentlichen Prüfung oder zu einem Schulaktus dem Publikum Nachricht über die wichtigsten Ereignisse in seiner Anstalt. Verbunden war hiermit in der Regel eine wissenschaftliche oder pädagogische Abhandlung ebendesselben von allgemeinem Interesse. Eine gegenseitige Mitteilung dieser Programme zwischen einzelnen Anstalten fand vor 1822 nur sparsam statt, in diesem Jahre wurde sie für alle Gymnasien derselben Provinz angeordnet. Das Cirkularreskript vom 23. Aug. 1824 ordnete für alle Schulprogramme Gleichmäßigkeit der Form und des Inhaltes an. Der erste Teil soll demnach bestehen aus einer Abhandlung über einen wissenschaftlichen, dem Berufe eines Schulmannes nicht fremden, ein allgemeines Interesse, mindestens der gebildeten Stände, am öffentlichen Unterrichte im allgemeinen oder an dem Gymnasium insonderheit erweckenden Gegenstand, dessen Wahl innerhalb dieser Grenzen der Beurteilung des Verfassers überlassen bleibt; auch ist gestattet, anstatt der Abhandlung eine in dem betr. Gymnasium schon gehaltene zweckentsprechende Rede abdrucken zu lassen. Der zweite vom Direktor abzufassende Teil soll die Schulnachrichten und die Lehrverfassung enthalten. Zugleich wurde eine Einsendung der Programme an alle Landesuniversitäten und öffentliche Bibliotheken, sowie zum Austausch für sämtliche höhere Schulen der Monarchie an die betr. Provinzial-Schulkollegien angeordnet; dieser Austausch ist durch Vermittelung des Königl. Ministeriums seit 1836 auf fast alle deutsche Staaten und das ganze Kaisertum Österreich, eine Zeit lang auch auf Dänemark, ausgedehnt worden (vgl. den Art. Programme).

Bibliotheken finden sich an allen höheren Lehranstalten zum Teil von großem Werte, z. B. die des Königl. joachimsthalschen Gymnasiums zu Berlin, auch ist für deren Vermehrung an mehreren Orten ein ansehnlicher Fonds vorhanden. Viele Anstalten besitzen seit dem dritten Decennium dieses Jahrhunderts Schülerbibliotheken, welche fast lediglich durch die Beiträge oder Schenkungen der Schüler und einzelner Gönner entstanden sind und erhalten werden. Ihr Zweck ist, den Schülern eine angemessene Lektüre leicht zugänglich zu machen und sie von schädlicher dadurch abzuhalten. Allgemeine Bestimmungen über die Verwaltung der Bibliotheken giebt es nicht, jede Anstalt besitzt ihre eigenen Verordnungen. Die neuangeschafften Bücher sind jährlich im Schulprogramme anzugeben. Außerdem besitzen die Gymnasien Sammlungen von Musikalien, physikalische und naturhistorische Kabinette und andere zum Teil durch Geschenke entstandene oder vermehrte Sammlungen. Es hat hierin stets eine rühmenswerte Freigebigkeit geherrscht.

Schuldisciplin. Obgleich eine allgemeine Disciplinarordnung für diese Schulen nicht existiert, so werden dieselben doch infolge der im ganzen übereinstimmenden Instruktionen für die Direktoren und Klassenordinarien und einzelner regelnder Cirkularverfügungen auch disciplinarisch in gleichmäßiger Weise geleitet. Der Geist der Ordnung, des Gehorsams und Fleißes, welchen zu bewahren oder zu erwecken das ernste Bemühen sowohl der ganzen Schulverwaltung als jedes einzelnen Lehrers ist, verbunden mit einer oft lange über die Schulzeit hinausreichenden gegenseitigen Anhänglichkeit und Zuneigung zwischen Lehrern und Schülern sind auf den preußischen hohen Schulen überwiegend und fördern und sichern die Erfolge ihrer Bestrebungen.

Die Hauptdisciplinarmittel sind ungekünstelte Gottesfurcht, das voranleuchtende Beispiel der Lehrer in sittlicher und wissenschaftlicher Tüchtigkeit, freundliches und ernstes Zusammenwirken der Schule und des elterlichen Hauses, anregender Unterricht, Erweckung und Beachtung eines zweckmäßigen Fleißes, stete Beförderung und Anerkennung der Fortschritte. Tadelnde Bemerkungen in den Klassen- oder Tagebüchern sind daher schon empfindliche Strafen, zumal wenn sie bei wöchentlichen oder monatlichen Revisionen zur Kenntnis der Direktoren kommen. Das Nachsitzen und Nacharbeiten ist ein Korrektivmittel für Unfleiß und Unaufmerksamkeit, darf aber nie ohne Aufsicht eines Lehrers

Digitized by Google

und nur mit Einwilligung des Direktors verhängt werden. Strafarbeiten, das auf englischen Schulen so beliebte Mittel, dürfen nur in den Fällen aufgegeben werden, wo die Natur des zu bestrafenden Fehlers es veranlaßt. Carcerstrafen für gröbere Vergehen werden nur mit Genehmigung des Direktors verhängt und wirken mehr durch ihre Bedeutung als durch Ausdehnung auf viele Stunden oder durch das Abschreckende des Kerkerlokals; in manchen Anstalten giebt es ein solches gar nicht, sondern der Name der in irgend einem Schulzimmer einsam verbüßten Carcerstrafe übt hier dieselbe Wirkung. Körperliche Züchtigungen, welche noch im Anfange dieses Jahrhunderts ein sehr übliches Disciplinarmittel waren, aber mit der Zeit immer mehr beschränkt wurden, sollen nach der Verfügung des Provinzialschulkollegiums der Provinz Brandenburg vom 9. März 1843 in den Gymnasien möglichst entbehrlich gemacht werden und bei Anwendung derselben soll der Grundsatz gelten, daß mehr der moralische Eindruck der Strafe als der körperliche Schmerz die Besserung des zu Strafenden bewirke. Entfernung aus der Schule kann stattfinden, wenn ein Schüler den jährigen Kursus einer Klasse zweimal erfolglos durchgemacht hat. Als die äußerste Strafe ist sie anzuwenden, wenn die gewöhnlichen Schulstrafen ohne Erfolg geblieben sind, oder bei Vergehen von wirklicher Bösartigkeit oder grober Unsittlichkeit. Solche Bestrafungen sind nur nach dem Beschluß der Lehrerkonferenz zu verhängen und es ist davon sogleich den betr. Eltern und Provinzialaufsichtsbehörden Anzeige zu machen. Den so Entfernten kann in gewissen Fällen die Aufnahme auf eine andere höhere Schule der Provinz oder des Staates verschlossen werden.

Das wirksamste Disciplinarmittel sind die Censuren, welche Betragen, Aufmerksamkeit, Fleiß und Fortschritte sowie die Bemerkungen aus den Klassenbüchern den Eltern periodisch zur Anzeige bringen und an manchen Schulen durch eine Nummer (I, IIa, II, IIb, III) zugleich die Sitten- und Bildungsstufe des Schülers bezeichnen.

Die Plätze in der Klasse oder eine sogenannte Rangordnung wird am Anfang des Semesters, resp. Trimesters nach den Censuren und nach den Bestimmungen der Lehrerkonferenz festgesetzt.

Die Unterbringung auswärtiger Schüler ist deren Eltern und Vormündern überlassen; es darf aber niemand aufgenommen werden, der nicht eine angemessene erziehliche Aufsicht nachweist. Die Prüfung hierüber steht dem Direktor zu. Ein Wechsel in dieser Beziehung muß ihm sogleich angezeigt werden, auch kann er verlangen, daß ein unangemessenes Pensionsverhältnis verändert oder der betr. Schüler aus der Schule genommen werde.

Berechtigungen. Eine große Zahl von Verwaltungszweigen und öffentlichen Lehrinstituten haben mit den gesteigerten Ansprüchen, die mit dem Fortschritte der Zeit an ihre eignen Leistungen gemacht worden, auch die ihrigen an die Bildung der in ihren Bereich Aufzunehmenden gesteigert, und die Ansprüche von dieser Seite sind andrerseits Berechtigungen für die sie Erfüllenden geworden. Demgemäß knüpfen sich gegenwärtig an den Besuch der höheren Schulen eine Reihe von Berechtigungen, welche sich in dem „Statistischen Jahrbuche der höheren Schulen Deutschlands, Luxemburgs und der Schweiz" (Leipzig, Teubner, 1882), III. Jahrgang, 1. Abteilung S. X ff. aufgezählt finden. Vgl. den Art. Berechtigungen.

Privatschulen und Privatinstitute. Nach den Vorschriften des Allgemeinen Landrechts haben Privatanstalten und Privatpersonen, die sich mit dem Unterricht und der Erziehung der Jugend gewerbsweise beschäftigen wollen, bei der betr. Aufsichtsbehörde ihre Tüchtigkeit zu dem Geschäfte vorher nachzuweisen und ein Zeugnis derselben auszuwirken. Diese Bestimmung wurde 1811 durch das Gewerbepolizeigesetz aufgehoben, aber 1834 wiederhergestellt zugleich mit der Festsetzung, daß die Zeugnisse für obige Zwecke sich nicht auf die Kenntnisse beschränken, sondern sich auf die Sittlichkeit und Lauterkeit der Gesinnungen in religiöser und politischer Hinsicht erstrecken sollen. Für Ausländer war hierbei noch die Genehmigung des Ministers des

Digitized by Google

Innern und der Polizei erforderlich. Die Instruktion hierüber wurde erst unter dem 31. Dez. 1839 veröffentlicht und bestimmte zugleich, daß Privatschulen und Privaterziehungsanstalten nur an solchen Orten gestattet werden sollten, wo für den Unterricht der schulpflichtigen Jugend durch die öffentlichen Schulen nicht ausreichend gesorgt sei. Jede Erlaubnis zur Anlegung einer Privatlehranstalt ist widerruflich, und jeder zur Anlegung einer solchen erteilte Erlaubnisschein nur für den gültig, auf dessen Namen er lautet; derselbe erlischt, wenn die Schule sechs Monate nicht gehalten wird. In betreff der Beaufsichtigung ist sie allen Bestimmungen der öffentlichen Schulen unterworfen. Durch Cirkularverfügung des Ministers des Innern vom 17. Juni 1862 sind die Königl. Regierungen ermächtigt, ohne vorherige Genehmigung desselben die Gründung und Fortführung von Privatschulen auch Ausländern zu gestatten.

VIII. Chronologische Übersicht. Die Gymnasien, die selbständigen Realgymnasien und Ober-Realschulen lassen sich nach der Zeit ihrer Gründung folgendermaßen chronologisch gruppieren:

A. Säk. VIII und IX. Gymnasium zu Fulda, von Abt Rhabanus Maurus gegründet, 1835 reorganisiert. — Paulinisches Gymn. zu Münster in Westfalen, gegr. 791. — Domschule zu Halberstadt aus der Zeit Karls d. Gr., 1818 Domgymnasium. — Gymnasium Carolinum zu Osnabrück, gestiftet durch Diplom Karls d. Gr. vom 19. Dez. 804. — Gymnasium Josephinum zu Hildesheim, gegründet im ersten Viertel des 9. Jahrhunderts. — Domschule zu Paderborn, 1414 Gymnasium Theodorianum.

B. Säk. X—XII. Stiftsschule zu Zeitz um 967, seit 1820 Stiftsgymnasium. — Stiftsschulen zu Goslar, 1528 Marktschule, eine Gelehrtenschule, 1804 höhere Bürgerschule, 1830 Progymnasium, 1866 Realschule 1. O., jetzt Realgymnasium. — Die Große Schule zu Treptow a. d. Rega um 1170, seit 1857 Bugenhagensches Gymnasium. — Domschule zu Stendal (1194), Gymn. 1819.

C. Säk. XIII. Schule bei St. Maria-Magdalena in Breslau 1266, Gymnasium 1643. — Schule der St. Petrikirche zu Berlin (1276), Kölnisches Realgymnasium 1829. — Lateinschule zu Herford (1285), Gymn. Fridericianum 1766. — Domschule zu Naumburg a. S. (1290), Domgymnasium 1822. — Schule bei der Kirche zu St. Elisabeth in Breslau 1293, Gymnasium 1562. — Schule bei dem Barfüßerkloster zu Sagan 1294, von Wallenstein den Jesuiten übergeben, Gymnasium 1846. — Schule zu Marienwerder (?), Gymnasium 1812. — Große Schule zu Königsberg i. N. M., 1818 Gymnasium. — Kneiphöfisches Gymnasium zu Königsberg in Pr. (fin. 13. oder in. 14. Säk.). — Das städtische Lyceum I zu Hannover (1267 als lat. Schule erwähnt).

D. Säk. XIV. Ratsschule zu Elbing (1300), Gymnasium 1536. — Schule zu Neuß (1302), Kurfürstl. Gymn. 1773—1802, École secondaire 1806, Gymn. 1852. — Klosterschule zu München-Gladbach (1315); Progymnasium 1862, Gymn. 1877 (?). — Gymnasium zu Kiel, gegr. 1320. — Parochialstadtschule zu Königsberg in Pr. um 1335, Altstädtisches Gymn. seit 1811. — Lateinschule zu Wesel (1342), Gymn. academicum 1613. — Gelehrtenschule zu Liegnitz durch Kombination der beiden Pfarrschulen 1369, Gymn. 1814. — Lateinschule zu Neu-Ruppin (1365), Gymn. 1812. — Kirchschule zu St. Johann in Danzig (ca. 1350), Realsch. 1. O. 1860, jetzt Realgymn. — Lateinschule zu Marienburg (1351—1382), Gymn. 1860. — Lateinschule des Johanniterordens (1365) und der Augustiner Chorherren (1350), zu Glatz zu einem Jesuiterkollegium 1626 vereinigt, seit 1773 kathol. Gymn. — Aus den seit 14. Säk. mit dem Norbertiner Kloster zu Wedinghausen bei Arnsberg verbundenen Schulen entstand 1643 das Gymnasium Norberto-Laurentianum. — Zwei höhere Schulen in der Altstadt und Neustadt (14. Säk.) zu Quedlinburg 1540 zu einer luther. Gelehrtenschule, im 17. Säk. zum Gymn. illustre vereinigt. — Die alte Lateinschule bei der Sankt Nikolaikirche zu Görlitz im 14. Säk. in die Stadt verlegt, seit 1565 Gymnasium Augustum. —

Digitized by Google

Gymn. zu Celle, gegr. Anfang des 14. Jahrh. — Gymnasium Andreanum zu Hildesheim, 1347 zuerst erwähnt. — Gelehrtenschule zu Bartenstein, 1866 höh. Bürgersch., 1822 Gymn.

E. Säk. XV. Gymnasium Johanneum in Lüneburg, 1409 zuerst erwähnt. — Das Gymnasium Montanum 1420, Laurentianum 1440, Cucanum 1450, zu Köln nach manchem Wechsel seit 1815 umgewandelt in das kathol. Gymnasium an Marzellen 1820. — Lateinschule zu Osterode am Harz 1420, jetzt Realgymnasium. — Petrischule zu Danzig (1457), jetzt Realgymn. — Schule zu Torgau (1480), Gymnasium 1825. — Lateinschule zu Seehausen i. A. M. (1482), Progymnasium 1863, Gymnasium 1865. — Lateinschule zu Aschersleben, Realschule 1836. — Lateinschule zu Anklam, Gymn. 1847.

F. Vor der Reformation aus unbestimmter alter Zeit. Lateinschule bei der kathol. Stifts- oder Münsterkirche zu Essen, nach der Reform. Gründung einer lutherischen Bürgerschule, seit 1819 Vereinigtes Gymnasium. — Kirchschulen in der Alt- und Neustadt von Salzwedel, 1744 Vereinigte Lateinschule, 1819 Gymnasium. — Kirchschule zu Guben, 1818 Gymnasium. — Große Schule zu Spandau, seit 1853 Progymnasium, 1862 Gymnasium. — Große Stadtschule zu Perleberg, jetzt Realgymnasium. — Schule zu Prenzlau, 1812 Gymnasium. — Lateinschule bei der Probstei zum heiligen Geiste in Breslau, jetzt Realgymnasium. — Lateinschule zu Lauban, 1827 Gymn. — Martinsschule zu Halberstadt, jetzt Realgymnasium. — Lateinschule zu Schleusingen, 1853 gemeinschaftliches Hennebergisches Gymnasium. — Schule zu Lippstadt, jetzt Realgymnasium. — Stadtschule zu Siegen, 1815 Progymnasium, jetzt Realgymnasium. — Kapitelschule zu Emmerich, 1832 Gymnasium. — Pfarrschule zu Luckau, 1818 Gymn.

G. Säk. XVI a. Anfang des Jahrh. Höhere Schule zu Attendorn, 1825 Progymnasium, seit 1873 Gymnasium. — Lateinschule bei den Franziskanermönchen zu Düren, 1826 Gymnasium. — Die Schule bei dem Kollegiatstift St. Severi zu Erfurt, 1561 evangel. Ratsgymnasium, 1820 Königl. Gymn. — Reformierte Schule zu Kreuznach, 1802 École second., 1819 vierklassiges Gymn., 1821 sechsklassiges. — Pfarrschule St. Laurentii zu Warendorf, 1857 Gymnasium Laurentianum. — Alte Domschule zu Kolberg, 1845 Realsch., 1858 Gymn., 1863 zugleich Realschule 2. O., jetzt Realgymnasium. — Lateinschule zu Grünberg, jetzt Realgymnasium. — Evangel. Pfarrsch. zu Großglogau, 1812 evangel. Gymn. — Ratsschule zu Stargard, 1812 vereinigtes Königl. und Gröningsches Stadtgymnasium. — Lateinschule zu Dillenburg, in der Reformationszeit gegr., 1874 zu einem vollständigen Gymnasium erweitert. — Lateinschule zu Emden, 1540 erweitert, 1836 vollständiges Gymnasium.

H. Säk. XVI b. 1520—1560. Gymn. zu Frankfurt a. M. 1520. — Evangel. Lateinschule zu Wittenberg 1522, Gymn. 1827. — Evangel. Ratsschule zu Nordhausen 1524, Gymn. 1808. — Vereinigung der 3 Pfarrschulen zu Stralsund zu einer gelehrten Sch. 1525, seit fin. 16. Säkulum Gymn. — Lateinsch. zu Eisleben v. Graf Alb. v. Mansfeld 1525 errichtet, mit der Andreassch. und St. Nikolaisch. 1546 zu einer „fürnehmen Lateinsch." durch Luther vereinigt, 1596 Gymn. — Protest. Lateinschule zu Königsberg i. Pr. 1525, jetzt Realgymn. — Luther. Schule zu Hirschberg 1526, Gymnasium 1813. — Gymnasium zu Husum 1527. — Vereinigung der Dom- und Stadtpfarrschule zu Brieg zur Stadtschule 1529, Gymn. illustre 1569. — Pädagogium zu Marburg, von Landgraf Philipp dem Großmütigen gestiftet, 1833 zu einem Gymnasium reorganisiert. — Evangel. Schule zu Minden 1530, zugleich Realsch. seit 1838. — Lateinschule zu Soest 1532, Archigymnasium 1606. — Evangel. Stadtschule zu Bunzlau 1532, Gymnasium 1861. — Die dem heil. Albinus und Ägidius gewidmete Schule zu Kottbus seit 1537 Lateinsch., 1820 Friedr.-Wilh.-Gymn. — Städt. Lyceum zu Frankfurt a. O. 1539, jetzt Realgymnasium. — Gymnasium zu Weilburg, 1540 durch Graf Philipp von Nassau-Weilburg gegr. —

Digitized by Google

Domschule zu Schleswig 1542. — Archigymn. illustre zu Dortmund 1543, Gymn. mit Realsch. 1. O. 1862, seit 1879 Gymn. und Realgymn. getrennt. — Lutherisches Lyceum zu Mühlhausen 1543, Gymn. 1626. — Landesssch. Pforta 1543. — Fürstl. Pädagogium zu Stettin 1543, vereinigt mit der aus dem 14. Säk. stammenden Kirchsch. zu St. Jakobi zum Königl. und Stadtgymn. 1805, jetzt Königl. Marienstifts-Gymn. — Gymn. zu Wiesbaden, 1543—1806 Stadtschule, 1806—1817 Friedrichsschule, 1817—1844 Pädagogium, seit 1844 Gymnasium. — Herzogl. Gymn. zu Düsseldorf 1545. — Herzogl. Partikularschule zu Rastenburg 1545, Gymn. 1815. — Gymn. zu Meldorf 1546. — Klosterschule Ilfeld 1546, reorganisiert 1867. — Rektorschule zu Quakenbrück, 1832 Progymnasium, 1859 höhere Stadtschule, 1868 höhere Bürgerschule, 1878 Realschule 1. O., jetzt Realgymnasium. — Lyceum zu Wernigerode 1550, Gymn. 1863. — Unterrichts- und Erziehungsanstalt zu Kloster Roßleben 1554. — Evangelische Schule zu Wetzlar 1555, Gymnasium 1743. — Schule der reformierten Brüderunität zu Lissa 1555, Provinzialgymnasium 1624, Königl. Gymn. 1821. — Herzogl. Schule zu Öls 1556, Gymn. illustre 1594, als Gymn. anerkannt 1812. — Stiftsschule zu Bielefeld 1558 erweitert, bald nachher Gymn. — Evangel. Gelehrtenschule zu Danzig 1558, wieder eröffnet 1817. — Gelehrte Schule zu Thorn 1557, zugleich Realschule 1. O. 1861. — Gymnasium zu Duisburg 1559, zugleich Realsch. 1. O. 1862. — Die Schule der St. Katharinen- und Amalbergenkirche zu Brandenburg, nach der Reformation neustädt. Sch., erster bekannter Rektor † 1558. Vereinigtes alt- und neustädt. Gymn. 1798.

I. Säk. XVIc. nach 1560. Gelehrte Bildungsanstalt Hosianum zu Braunsberg 1565, Gymn. 1811. — Vereinigung der 3 Trivialschulen zu Greifswald zu einer evangel. Partikularschule 1561, Gymn. 1812. — Jesuitenkollegium zu Trier 1563, Gymn. 1815. — Gymnasium zu Flensburg, gest. von dem Minoritenmönche Ludulf Naamann, dessen Stiftung 1566 durch König Friedrich II. bestätigt wurde. — Gymnasium zu Hadersleben 1567. — Lateinische Schule zu Norden, gegr. 1567; im J. 1631 Paedagogium illustre oder Ulrichsschule, 1869 Progymnasium, 1877 Gymnasium. — Stadtschule zu Neustettin 1570, Gymn. 1640. — Gymnasium zu Hersfeld, gest. vom Abt Michael 1570. — Jesuitenschule zu Posen 1573, Königl. Simultangymn. 1804, in das kathol. Mariengymn. und das evang. Friedrich-Wilhelmsgymn. geteilt 1834. — Berlinisches Gymnasium zum Grauen Kloster 1574. — Domschule zu Merseburg 1574, Domgymn. 1820. — Jesuitenschule zu Heiligenstadt 1575, als Kurfürstl. mainzisches Gymn. wieder eröffnet 1774, mit dem kathol. Progymn. zu Erfurt vereinigt 1834. Domgymn. zu Verden 1578. — Lateinschule zu Saarbrück 1580, Gymn. und Landschule 1604, 6klass. Gymn. 1818—23. — Jesuitenkollegium zu Koblenz 1580, kurfürstliches Gymn. 1773, 1803 École second., Gymn. 1814. — Schola illustris zu Mörs 1582, Progymnasium 1824, vollst. Progymn. 1862, seit 1874 Gymn. — Lateinische Sch. zu Leer 1684, jetzt Gymn., verbunden mit Realgymn. — Partikularschule zu Tilsit 1586, Gymnasium 1812. — Gymnasium zu Göttingen 1586. — Provinzialschule zu Lyck 1588, Gymn. 1812. — Die alte Lateinsch. in der Altstadt Brandenburg seit 1589 Saldernsche Sch., vereinigt mit der neustädtischen Schule 1797, Ausscheidung als Bürgersch. 1817—18, jetzt Realgymn. — Trivialsch. im Kloster Schuttorf bei Bentheim 1588 gestiftet, als Gymn. illustre 1591 nach Burgsteinfurt verlegt, 1853 wieder eröffnet. — Gymnasium und Realgymnasium zu Rendsburg 1590. — Ratsgymnasium zu Osnabrück 1595.

K. Säk. XVId. aus unbestimmter Zeit. Große Schule zu Köslin, 1821 Königl. und Stadtgymnasium. — Städtische Sch. zu Küstrin, 1589 Realsch. 2. O., 1868 Gymnasium (Rats- und Friedrichs-Gymn.). — Deutsche und Lateinschule nebeneinander zu Elberfeld, 1789 Gymn. — Lyceum zu Landsberg a. W., 1859 Gymn. mit Realsch. — Große Stadtschule zu Memel, 1860 Gymn. — Evangel. Trivialschule zu Pyritz, 1859 Gymnasium. — Anfänge einer evangel. gel. Sch. zu Wehlau, jetzt

Digitized by Google

Realgymn. mit Realklassen bis IIIa. — Zu Graudenz a. katholische gel. Schule in einem Jesuiterkollegium, 1781 kathol. Gymn., 1817 Seminar für kathol. Elementarschüler; b. evangel.-luther. Stadtsch., seit 1859 Realsch. 2. O., seit 1866 beide zusammen Gymn. — In der zweiten Hälfte luther. Kirchenschule zu Insterburg, 1834 hohe Bürger-(Realschule), 1859 Realsch. 2. O., 1860 Gymnasium mit Realklassen. — Neuer Aufschwung der gel. Sch. zu Schweidnitz in d. 2. Hälfte, aufgehoben im 30jähr. Krieg, 1707 wieder eröffnet als Lyceum, 1812 Gymn. — Ende: Jesuitergymnasium zu Aachen, reorganisiert als Gymn. 1816. — Vom Franziskanerkonvent zu Warburg vor 17. Säk. gegründete Klosterschule, 1642 erweitert zum Gymn. Marianum, 1856 Progymnasium, 1873 Gymnasium. — Gymnasium zu Klausthal, bestimmte Nachrichten reichen nicht über das 17. Jahrhundert hinaus. — Kaiser Wilhelms-Gymnasium zu Montabaur, 1871 als Gymn. anerkannt.

L. Säk. XVII. Kurfürstl. Lehranstalt zu Joachimsthal in der Uckermark 1607, nach Berlin verlegt als Joachimsthalsches Gymn. 1650. — Hohe Landesschule zu Hanau, von dem Grafen von Hanau Philipp Ludwig II. 1607 gestiftet und vom Grafen Kasimir 1665 eingeweiht. — Lateinische Schule der reformierten Gemeinde zu Kleve 1619, neu gegründet 1643, aufgelöst 1803, neu gegründet 1817. — Jesuiterschule zu Konitz nach 1620, Gymn. 1815. — Jesuiterkollegium universale zu Neisse 1624, kathol. Gymn. 1788. — Jesuit. höhere Schule zu Münstereifel 1625, Gymn. 1774—1810, wiederhergestellt 1821. — Jesuiterkollegium Ferdinandeum zu Großglogau 1626, kathol. Gymn. nach 1773. — Gymnasium Nepomucenianum zu Koesfeld 1628 von den Jesuiten eröffnet, 1782 den Franziskanern übergeben, 1810 preuß. Progymnasium, 1828 Gymnasium. — Gymnasium zu Glückstadt 1630. — Jesuiterschule zu Rössel 1631, Progymnasium 1833, Gymnasium 1865. — Jesuiterstiftung zu Breslau 1638, vollständiges Gymnasium 1811. — Klosterschule der Franziskaner zu Recklinghausen 1642, Gymn. 1828. — Gymnasium zu Meppen 1642. — Lateinische oder Ulrichsschule zu Aurich 1646 durch den ostfriesischen Grafen Ulrich II. gestiftet. — Latein. Klosterschule zu Neustadt i. W. Pr. 1651, Progymn. 1857, Gymnasium 1861. — Gymnasium zu Hadamar 1652. — Franziskaner-Minoriten-Schule zu Brilon 1652, Gymnasium Petrinum 1858. — Gymnasium illustre zu Hamm 1657. — Gymnasium Dionysianum zu Rheine unter Leitung von Franziskanern 1658, als lat. Schule gegr., 1675 vollständiges Gymn., später Progymnasium, 1861 wieder Gymn. — Gymnasium Thomaeum zu Kempen 1664, 1802 wieder eröffnet, 1804 École second., 1814 4klass. Stadtschule, 1833 Progymnasium, 1857 Gymnasium. — Burgschule zu Königsberg in Pr. 1664, Realsch. 1. O. 1859, jetzt Realgymnasium. — Jesuiterschule zu Oppeln 1669, kathol. Gymn. 1773. — Jesuiterschule zu Deutsch-Krone 1672, Progymnasium 1823, Gymnasium 1855. — Jesuitergymnasium zu Bonn 1673, preußisches Gymn. 1814. — Lateinschule zu Magdeburg 1674, Domgymn. 1822. — Lateinische Schule zu Lingen, 1680 gestiftet, 1820 Gymnasium, 1859 Gymnasium Georgianum. — Friedrichs-Werdersches Gymnasium zu Berlin 1681. — Collége royal français zu Berlin 1689. — Friedrichsschule zu Frankfurt a. O. 1694, Friedrichsgymnasium 1814. — Die Franckeschen Stiftungen zu Halle a. S.: Armensch. und Pädagogium 1695, Lateinsch. 1697. — Friedrichskollegium zu Königsberg in Pr. Privatschule 1698, Königl. Schule 1701. — Lateinische Schule zu Harburg, Jahr der Gründung unbekannt, 1806 Bürgerschule, 1831 Progymn., 1868 höhere Bürgerschule, 1870 Realsch. 1. O., jetzt Realgymnasium. — Lateinische Schule zu Fürstenwalde, Ende des 17. Jahrh., Anfang des 19. Jahrh. Elementarschule, dann höhere Stadtschule, 1867 höhere Bürgerschule, 1874 Progymn., 1877 Gymn.

M. Säk. XVIII. Ritterakademie zu Brandenburg a. H. 1705. — Ritterakademie zu Liegnitz 1708. — Lateinische Schule zu Landeshut 1709, jetzt Realgymnasium. — Pädagogium des Klosters U. L. F. zu Magdeburg 1711. — Lateinschule

Digitized by Google

zu Neuwied 1716, Gymn. 1819, seit 1825 teils höhere Bürgersch., teils Gymn. — Jesuitenschule zu Fraustadt 1722, aufgehoben 1773, hergestellt 1781, jetzt Realgymnasium. — Waisenhaus und Pensionsschule zu Züllichau 1719, Königl. Pädagogium 1766, 1858 beide Anstalten zu einer verbunden. — Große Schule zu Gumbinnen bald nach 1724, Friedrichsgymnasium 1812. — Erweiterung der latein. Schule zu Potsdam 1739, Gymn. 1812. — Gymnasium zu Ploen 1740. — Fürstenschule zu Pleß 1742, Progymn. 1867, Gymnasium 1872. — Gymnasium Christianeum zu Altona 1744. — Königl. Realschule und Friedrich-Wilhelms-Gymnasium zu Berlin 1747. — Lateinschule zu Leobschütz 1752. — Erste Realschule in Schlesien zu Breslau 1765, Schola Fridericiana 1776, Friedrichsgymnasium 1812. — Schule der Franziskaner zu Hedingen 1770, Fürstl. Lateinsch. 1818, Gymn. mit Realklassen 1840; preuß. Gymnasium 1851. — Erste Handelsschule in Magdeburg 1778—1806, zweite 1800—1817, dritte höhere Gewerbs- und Handelsschule 1819, Realschule 1. O. 1861, jetzt Realgymnasium. — Lyceum Fridericianum in Kassel 1779. — Latein. Schule zu Mühlheim a. Rhein bis 1785, Progymnasium 1855, 1865 höhere Bürgerschule, 1873 Realschule, jetzt Realgymnasium. — Handelsschule zu Hagen 1799, Realschule 1. O. 1862, jetzt Realgymnasium. — Lyceum zu Jauer höhere Bürgersch. 1811, Gymn. 1865.

N. Säk. XIX. Musterschule zu Frankfurt a. M. 1803. — Wilbergisches Privatinstitut in Elberfeld 1806, höhere Bürgerschule 1829, jetzt Realgymnasium. — Realabteilungen der Franckeschen Stiftungen zu Halle 1808, Realsch. 1. O. 1861, jetzt Realgymn. — Als Progymnasium 1815 zu Köln eröffnetes Karmeliterkollegium, 1820 höhere Stadtsch., 1825 evangel. Karmelitergymn., 1830 Fr.-Wilhelms-Gymn. — Kathol. Gymn. zu Gleiwitz 1816. — Knabenschule zu Bromberg 1817, Realsch. 1. O. 1860, jetzt Realgymn. — Ehemalige Jesuitenschule zu Bromberg, 1817 Gymn. — Bürgerschule zu Breslau 1817, Realschule 1. O. am Zwinger 1859. — Gymnasium zu Rinteln 1817. — Alte Kirchschule zu Sorau, 1818 Gymn. — Cauersche Privatanstalt, 1818 in Berlin eröffnet, 1826 nach Charlottenburg verlegt, 1840 Pädagogium, 1858 Progymn., 1869 Gymn. — Höhere Knabenschule zu Inowraclaw 1819, Progymn. 1850, Gymn. 1863. — Die mit der Scheutenschen Stiftung 1819 vereinigte höhere Stadtsch. zu Krefeld, jetzt Realgymnasium. — Evangel. Gymnasium zu Ratibor 1819. — Gewerbeschule zu Münster 1822, 1851 städt. Real- und Königl. Provinzialgewerbesch., jetzt Realgymn. — Mathem. Lehranstalt zu Erfurt 1822, Realschule 1834, jetzt Realgymn. — Gewerbeschule zu Potsdam 1822, jetzt Oberrealschule. — Höhere Stadtschule zu Barmen 1823, Realsch. 1. O. 1859, die 1857 eingerichteten Progymnasial-Parallelklassen seit 1864 Progymn., 1865 Gymnasium, jetzt getrennt vom Realgymn. — Städt. (Friedrichs-Werdersche) Gewerbeschule zu Berlin 1824, jetzt Oberrealsch. — Friedrich-Wilhelms Gymnasium zu Köln 1825. — Höhere Bürger- und Realschule zu Köln 1828, jetzt Realgymn. — Evangel. höhere Bürgerschule zu Meseritz 1833, Realschule 1. O. 1859, Gymnasium 1868. — Königstädtische höhere Stadtsch. zu Berlin 1832, jetzt Realgymn. — Realschule zu Neisse 1832, jetzt Realgymn. — Gymnasium zu Kulm 1832—37. — Stralauer höhere Stadtschule zu Berlin 1833, höhere Bürgersch. 1860, jetzt Realgymn. — Höhere Gewerbeschule zu Köln 1833, jetzt Oberrealschule. — Städt. Knabenschule zu Wittstock 1834, 1858 Realsch., 1869 Gymn. — Höhere Bürgerschule zu Aachen 1835, jetzt Realgymn. — Höhere Knabenschule zu Mühlheim a. d. Ruhr 1835, Realsch. 1. O. 1859, jetzt Realgymnasium. — Realschule zu Nordhausen 1835, jetzt Realgymn. — Realschule zu Potsdam 1835, jetzt Realgymnasium. — Höhere Bürgerschule zu Hannover, jetzt Realgymn. — Kreisschule zu Krotoschin 1836, Gymnasium 1854. — Pädagogium zu Putbus 1836. — Dorotheenstädt. höhere Stadtschule zu Berlin 1836, jetzt Realgymnasium. — Luisenstädt. höhere Stadtschule zu Berlin 1826, jetzt Realgymnasium. — Realschule zu Elbing 1837, jetzt Realgymnasium. — Höhere

Digitized by Google

Bürgersch. zu Görlitz 1837, jetzt Realgymn. — Realschule zu Düsseldorf 1838, jetzt Realgymnasium. — Bürgerschule zu Tilsit 1839, jetzt Realgymnasium. — Friedrich-Wilhelmsch. zu Stettin 1840, jetzt Realgymnasium. — Rhein. Ritter-Akademie zu Bedburg 1841. — Höhere Gewerbeschule zu Halberstadt 1841, Realschule ohne Latein mit neunjährigem Kursus 1879, jetzt Oberrealschule. — Realschule zu Wiesbaden 1842, Realgymnasium 1844. — Städt. Realschule zu Burg 1844, Realsch. 2. O. 1859, Gymnasium 1864. — Gelehrtenschule zu Ratzeburg 1845. — Gymnasium zu Ostrowo 1845. — Progymnasium zu Hohenstein 1845, Gymn. 1857. — Höhere Bürgerschule zu Trier 1846, vereinigte höhere Bürger- und Provinzialgewerbeschule 1847, jetzt Realgymn. — Friedrichs-Gymnasium und Realschule zu Berlin 1850, letztere jetzt selbständiges Realgymn. — Privatschule zu Freienwalde a. d. O. 1851, Progym. 1863, Gymn. 1868. — Höhere Privatlehranstalt zu Gütersloh 1851, Gymn. 1854. — Realschule zu Stralsund 1852, jetzt Realgymn. — Alte Stadtschule zu Greifenberg in Pommern, seit 1852 Friedrich-Wilhelms-Gymnasium. — Realschule und Progymnasium zu Rawitsch 1852, jetzt Realgymn. — Rektoratsklasse zu Schrimm zur höheren Lehranstalt eingerichtet 1853, Progymnasium 1861, Gymnasium 1866. — Realsch. zu Posen 1852, jetzt Realgymn. — Mittlere Bürgersch. zu Ohlau 1853, höhere Bürgersch. 1856, Progymn. 1866, Gymn. 1872. — Alte evangel. Parochialschule zu Stolp in Pommern seit 1854 Realschule, 1857 Gymn. mit Realklassen, letztere höh. Bürgersch. 1860. — Höhere Gewerbeschule zu Koblenz 1855, jetzt Oberrealsch. — Realanstalt zu Ruhrort 1857, Realsch. 1. O. 1862, jetzt Realgymn. — Alte Lateinschule zu Demmin Progymn. 1857, Gymn. 1870. — Höhere Knabensch. zu Schneidemühl 1858, Progymn. 1863, Gymnasium 1868. — Progymnasium zu Berlin 1858, Königl. Wilhelmsgymnasium 1861. — Alte evangel. gehobene Knabensch. zu Kreuzburg in Schlesien seit 1860 höhere Bürgersch., 1873 Gymn. — Höhere Bürgerschule zu Witten a. d. Ruhr 1860, jetzt Realgymn. — Kathol. Gymnasium an Aposteln zu Köln 1860. — Höhere Bürgerschule zu Eberswalde 1862, Wilhelms-Gymn. 1880. — Progymnasium zu Gnesen 1863, Gymn. 1865. — Rektoratsschule zu Iserlohn 1863, Realschule 2. O. 1868, Realsch. 1. O. 1869, jetzt Realgymn. — Gewerbeschule zu Brieg 1863, jetzt Oberrealsch. — Luisenstädtisches Gymnasium zu Berlin 1864. — Sophiengymnasium zu Berlin 1865. — Luisenstädtische Gewerbeschule zu Berlin 1865, jetzt Oberrealsch. — Realschule 1. O. zu Neustadt in Oberschlesien, als solche 1865 anerkannt, 1872 Gymn. — Höhere Knabenschule zu Nakel 1866, Progymn. 1872, Gymn. 1876. — Progymn. zu Warburg 1866, Gymn. 1873. — Höhere Bürgerschule zu Sprottau 1866, Realsch. 1. O. 1870, jetzt Realgymn. — Gymn. zu Hameln 1867. — Progymnasium zu Dramburg 1867, Gymn. 1870. — Gymnasium zu Beuthen in O. Schlesien 1867. — Progymnasium zu Bochum 1867, Gymnasium 1872. — Realgymn. zu Osnabrück 1867. — Progymn. zu Friedeberg in der Neumark 1868, Gymn. 1880. — Höhere Bürgerschule zu Belgard 1868, Progymn. 1870, Gymn. 1875. — Progymnasium zu Rogasen 1868, Gymn. 1873. — Stadtgymnasium in Halle a. S. 1868. — Progymnasium zu Köln 1868, Kaiser Wilhelms-Gymn. 1871. — Höhere Bürgerschule in der Steinstraße zu Berlin 1868, Sophien-Realsch. 1871, jetzt Realgymn. — Höhere Lehranstalt zu Stettin 1868, Realsch. 2. O. 1874, Realgymn. 1882. — König Wilhelmsschule zu Reichenbach in Schlesien 1868, jetzt Realgymn. — Guerickeschule zu Magdeburg 1868, jetzt Oberrealsch. — Realschule in Kassel 1869, Realsch. 1. O. 1873, jetzt Realgymn. — Königl. Gewerbeschule in Gleiwitz 1869, reorg. 1878, jetzt Oberrealsch. — Gymn. zu Patschkau 1870. — Realgymnasium in Tarnowitz 1870, anerkannt 1874. — Gymnasium zu Waldenburg 1870, anerkannt 1874. — Das Lyceum II in Hannover 1871, anerkannt 1874. — Stadtgymnasium zu Stettin 1871, anerkannt 1873. — Gymnasium zu Kattowitz 1871, anerkannt 1874. — Progymn. zu Sangerhausen, Gymn. 1877. —

Digitized by Google

Progymnasium zu Groß-Strehlitz 1871, Gymn. 1874. — Realschule 2. O. zu Altona 1871, jetzt Realgymn., verbunden mit einer Realschule. — Wöhlerschule zu Frankfurt a. M., jetzt Realgymn. — Höhere Bürgerschule mit Gymnasialklassen zu Wandsbeck 1872, Gymn. mit Realprogymn. 1877. — Johannesgymnasium zu Breslau 1872. — Gymnasium zu Wongrowitz 1872. — Gymnasium in Westpreußen 1873, anerkannt 1874. — Gymnasium zu Strehlen 1873. — Gymnasium zu Wohlau 1873, anerkannt 1876. — Wilhelms-Gymnasium zu Königsberg i. Pr. 1874. — Leibnitz-Realgymnasium zu Hannover 1874 eröffnet. — Gewerbe- und Baugewerksch. zu Breslau 1874, jetzt Oberrealsch. — Kaiser Wilhelms-Gymnasium zu Hannover 1875. — Askanisches Gymnasium zu Berlin 1875. — Humboldtsgymn. zu Berlin 1875. — Realschule 1. O. zu Duisburg vom Gymn. getrennt 1875. — Königl. Gymnasium zu Danzig 1876. — Leibnizgymnasium zu Berlin 1876, anerkannt 1879. — Progymnasium zu Allenstein 1877, Gymn. 1879. — Königstädtisches Gymnasium zu Berlin 1877. — Gymnasium zu Königshütte 1877. — Gymnasium zu Krefeld 1877. — Realgymnasium zu Krefeld, vom Gymn. getrennt 1877. — Realgymnasium zu Dortmund, vom Gymnasium getrennt 1879. — König Wilhelms-Gymnasium zu Stettin 1880. — Falk-Realgymnasium zu Berlin 1880. — Gymnasium zu Pr. Stargard 1880. — Gymnasium zu Wilhelmshaven, 1882. — Luisengymnasium zu Berlin 1882. — Oberrealschule zu Elberfeld (?). —

XI. Übersicht der höheren Lehranstalten nach den Provinzen.

A. **Gymnasien.** Provinz Ostpreußen. 1. Allenstein. 2. Bartenstein. 3. Braunsberg. 4. Gumbinnen. 5. Hohenstein. 6. Insterburg. 7. Königsberg, Altstädtisches G. 8. Ebendas., Friedenskollegium. 9. Ebendas., Kneiphöffsches G. 10. Ebendas., Wilhelmsg. 11. Lyck. 12. Memel. 13. Rastenburg. 14. Rössel. 15. Tilsit.

Provinz Westpreußen. 16. Conitz. 17. Culm. 18. Danzig, Königl. G. 19. Ebendas., Städt. G. 20. Deutsch-Krone. 21. Elbing. 22. Graudenz. 23. Marienburg. 24. Marienwerder. 25. Neustadt i. W. 26. Strasburg i. W. 27. Thorn.

Provinz Brandenburg. 28. Berlin, Askanisches G. 29. Ebendas., Französisches G. 30. Friedrichs-G. 31. Friedrichs-Werdersches G. 32. Friedrich-Wilhelms-G. 33. Humboldts-G. 34. Joachimsthalsches G. 35. G. zum Grauen Kloster. 36. Kölnisches G. 37. Königstädt. G. 38. Leibniz-G. 39. Luisenstädtisches G. 40. Sophien-G. 41. Wilhelms-G. 42. Brandenburg. Städt. G. 43. Ebendas., die Ritterakademie. 44. Charlottenburg. 45. Eberswalde. 46. Frankfurt a. d. O. 47. Freienwalde a. d. O. 48. Friedeberg i. d. N. 49. Fürstenwalde. 50. Guben. 51. Königsberg i. d. N. 52. Kottbus. 53. Küstrin. 54. Landsberg a. d. W. 55. Luckau. 56. Neu-Ruppin. 57. Potsdam. 58. Prenzlau. 59. Sorau. 60. Spandau. 61. Wittstock. 62. Putbus, Pädagogium.

Provinz Pommern. 63. Anklam. 64. Belgard. 65. Cöslin. 66. Colberg. 67. Demmin. 68. Dramburg. 69. Greiffenberg. 70. Greifswald. 71. Neustettin. 72. Pädagogium zu Putbus. 73. Pyritz. 74. Stargard i. P. 75. Stettin, Marienstiftsgymn. 76. Ebendas., Stadtgymn. 77. Ebendas., König-Wilhelms-G. 78. Stolp. 79. Stralsund. 80. Treptow. a. d. Rega.

Provinz Posen. 81. Bromberg. 82. Gnesen. 83. Inowraclav. 84. Krotoschin. 85. Lissa. 86. Meseritz. 87. Nakel. 88. Ostrowo. 89. Posen, Friedrich-Wilhelms-G. 90. Ebendas., Marien-G. 91. Rogasen. 92. Schneidemühl. 93. Schrimm. 94. Wongrowitz.

Provinz Schlesien. 95. Beuthen i. Ob.Schl. 96. Breslau, Elisabeth-G. 97. Ebendas., Friedrichs-G. 98. Ebendas., Johannes-G. 99. Ebendas., Magdalenen-G. 100. Ebendas., Matthias-G. 101. Brieg. 102. Bunzlau. 103. Glatz. 104. Gleiwitz. 105. Glogau, evangel. G. 106. Ebendas., kathol. G. 107. Görlitz. 108. Groß-Strehlitz. 109. Hirschberg. 110. Jauer. 111. Kattowitz. 112. Königshütte. 113. Kreuzburg. 114. Lauban. 115. Leobschütz. 116. Liegnitz, Ritterakademie. 117. Ebendas., städt. G.

Digitized by Google

118. Neiße. 119. Neustadt i. Ob.Schl. 120. Oels. 121. Ohlau. 122. Oppeln. 123. Patschkau. 124. Pleß. 125. Ratibor. 126. Sagan. 127. Schweidnitz. 128. Strehlen. 129. Waldenburg. 130. Wohlau.

Provinz Sachsen. 131. Burg. 132. Eisleben. 133. Erfurt. 134. Halberstadt. 135. Halle a. d. S., Lateinische Sch. 136. Ebendas., städt. G. 137. Heiligenstadt. 138. Magdeburg, Pädagogium des Kl. U. L. Fr. 139. Ebendas., Domgymn. 140. Merseburg, Domgymn. 141. Mühlhausen i. Th. 142. Naumburg. 143. Nordhausen. 144. Landesschule Pforta. 145. Quedlinburg. 146. Roßleben. 147. Salzwedel. 148. Sangerhausen. 149 Schleusingen. 150. Seehausen i. d. Altm. 151. Stendal. 152. Torgau. 153. Wernigerode. 154. Wittenberg. 155. Zeitz.

Provinz Schleswig-Holstein. 156. Altona. 157. Flensburg. 158. Glückstadt. 159. Hadersleben. 160. Husum. 161. Kiel. 162 Meldorf. 163. Plön. 164. Ratzeburg. 165. Rendsburg. 166. Schleswig. 167. Wandsbeck.

Provinz Hannover. 168. Aurich. 169. Celle. 170. Clausthal. 171. Emden. 172. Göttingen. 173. Hameln. 174. Hannover, Lyceum I. 175. Ebendas., Lyceum II. 176. Ebendas., Kaiser Wilhelms-G. 177. Hildesheim, G. Andreanum. 178. Ebendas., G. Josephinum. 179. Ilfeld. 180. Leer. 181. Lingen. 182. Lüneburg. 183. Meppen. 184. Norden. 185. Osnabrück, G. Carolinum. 186. Ebendas., Ratsgymn. 187. Stade. 188. Verden.

Provinz Westfalen. 189. Arnsberg. 190. Attendorn. 191. Bielefeld. 192. Bochum. 193. Brilon. 194. Burgsteinfurt. 195. Coesfeld. 196. Dortmund. 197. Gütersloh. 198. Hamm. 199. Herford. 200. Höxter. 201. Minden. 202. Münster. 203. Paderborn. 204. Recklinghausen. 205. Rheine. 206. Soest. 207. Warburg. 208. Warendorf.

Provinz Hessen-Nassau. 209. Cassel. 210. Dillenburg. 211. Frankfurt a. M. 212. Fulda. 213. Hadamar. 214. Hanau. 215. Hersfeld. 216. Marburg. 217. Montabaur. 218. Rinteln. 219. Weilburg. 220. Wiesbaden.

Rheinprovinz. 221. Aachen. 222. Barmen. 223. Bedburg, Ritterakademie. 224. Bonn. 225. Cleve. 226. Coblenz. 227. Köln, G. an der Apostelkirche. 228. Ebendas., Friedrich-Wilhelms-G. 229. Ebendas., Kaiser Wilhelms-G. 230. Ebendas., G. an Marzellen. 231. Düren. 232. Düsseldorf. 233. Duisburg. 234. Elberfeld. 235. Emmerich. 236. Essen. 237. München-Gladbach. 238. Kempen. 239. Krefeld. 240. Kreuznach. 241. Mörs. 242. Münstereifel. 243. Neuß. 244. Neuwied. 245. Saarbrücken. 246. Trier. 247. Wesel. 248. Wetzlar.

Hohenzollernsche Lande. 249. Hedingen.

Noch nicht vollständig sind das Gymn. zu Pr. Stargard in der Prov. Westpreußen, das Luisengymn. zu Berlin und das Gymn. zu Wilhelmshaven in der Prov. Hannover.

B. **Progymnasien.** Provinz Ostpreußen. 1. Königsberg in Ostpr. 2. Lötzen.

Provinz Westpreußen. 3. Pr. Friedland. 4. Löbau. 5. Neumark in Westpr. 6. Schwetz.

Provinz Brandenburg. 7. Schwedt a. d. Oder.

Provinz Pommern. 8. Garz a. d. Oder. 9. Lauenburg i. Pommern. 10. Schlawe.

Provinz Posen. 11. Kempen. 12. Tremessen.

Provinz Sachsen. 13. Neuhaldensleben. 14. Weißenfels.

Provinz Hannover. 15. Geestemünde. 16. Münden.

Provinz Westfalen. 17. Dorsten. 18. Rietberg.

Rheinprovinz. 19. Andernach. 20 Boppard. 21. Brühl. 22. Eschweiler. 23. Enskirchen. 24. Jülich. 25. Linz. 26. Malmedy. 27. Prüm. 28. Rheinbach. 29. Siegburg. 30. Sobernheim. 31. Trarbach. 32. St. Wendel. 33. Wipperfürth.

C. **Realgymnasien.** Provinz Ostpreußen. 1. Insterburg.*) 2. Königsberg, Burgschule. 3. Ebendas., städt. Realgymn. 4. Tilsit. 5. Wehlau.

*) Die Anstalt ist mit dem Gymnasium verbunden.

Digitized by Google

Provinz Westpreußen. 6. Danzig, Johannisschule. 7. Ebendas., Petrischule. 8. Elbing. 9. Thorn.*)

Provinz Brandenburg. 10. Berlin, Andreasschule. 11. Ebendas., Dorotheenstädtisches R. 12. Ebendas., Falk.-R. 13. Ebendas., Friedrichs-R. 14. Ebendas., Königliches R. 15. Ebendas., Königstädtisches R. 16. Ebendas., Luisenstädtisches R. 17. Ebendas., Sophien-R. 18. Brandenburg. 19. Frankfurt a. d. O. 20. Guben.*) 21. Landsberg a. d. W.*) 22. Perleberg. 23. Potsdam. 24. Prenzlau.*)

Provinz Pommern. 25. Kolberg.*) 26. Greifswald.*) 27. Stettin, Friedrich-Wilhelms-Schule. 28. Ebendas., städt. R. 29. Stralsund.

Provinz Posen. 30. Bromberg. 31. Fraustadt. 32. Posen. 33. Rawitsch.

Provinz Schlesien. 34. Breslau, R. zum heil. Geist. 35. Ebendas., R. am Zwinger. 36. Görlitz. 37. Grünberg. 38. Landeshut. 39. Neiße. 40. Reichenbach. 41. Sprottau. 42. Tarnowitz.

Provinz Sachsen. 43. Aschersleben. 44. Erfurt. 45. Halberstadt. 46. Halle a. d. S. 47. Magdeburg. 48. Nordhausen a. Harz.

Provinz Schleswig-Holstein. 49. Altona.*) 50. Flensburg.*). 51. Rendsburg.*)

Provinz Hannover. 52. Celle. 53. Göttingen.*) 54. Goslar. 55. Hannover. 56. Ebendas., Leibniz-R. 57. Haarburg. 58. Hildesheim.*) 59. Leer.*) 60. Lüneburg.*) 61. Osnabrück. 62. Osterode. 63. Quakenbrück.

Provinz Westfalen. 64. Bielefeld.*) 65. Burgsteinfurt.*) 66. Dortmund. 67. Hagen. 68. Iserlohn. 69. Lippstadt. 70. Minden.*) 71. Münster. 72. Siegen. 73. Witten.

Provinz Hessen-Nassau. 74. Cassel. 75. Frankfurt a. M., Musterschule. 76. Ebendas., Wöhlerschule. 77. Wiesbaden.

Rheinprovinz. 78. Aachen. 79. Barmen. 80. Köln, Königliches R. (verbunden mit dem Friedrich-Wilhelms-Gymnasium. 81. Ebendas., städt. R. 82. Düsseldorf. 83. Duisburg. 84. Elberfeld. 85. Krefeld. 86. Mülheim a. Rh. 87. Mülheim a. d. R. 88. Ruhrort. 89. Trier.

D. **Ober-Realschulen.** Provinz Brandenburg. 1. Berlin, Friedrich-Werdersche. 2. Ebendas., Luisenstädtische. 3. Potsdam.

Provinz Schlesien. 4. Breslau. 5. Brieg. 6. Gleiwitz.

Provinz Sachsen. 7. Halberstadt. 8. Magdeburg, Guerickesche.

Provinz Schleswig-Holstein. 9. Kiel.

Rheinprovinz. 10. Koblenz. 11. Köln. 12. Eberfeld.

E. **Realschulen.** Provinz Sachsen. 1. Schönebeck.

Provinz Schleswig-Holstein. 2. Altona (verbunden mit dem Realg.) 3. Neumünster.

Provinz Hessen-Nassau. 4. Bockenheim. 5. Cassel. 6. Eschwege. 7. Frankfurt a. M., Realsch. der israelit. Religionsgesellschaft. 8. Ebendas., Realsch. der israelit. Gemeinde. 9. Ebendas., Klingerschule. 10. Hanau. 11. Homburg v. d. Höhe. 12. Wiesbaden.

Rheinprovinz. 13. Barmen-Wupperfeld. 14. Essen. 15. Krefeld, Gewerbeschule. 16. Remscheid.

F. **Realprogymnasien.** Provinz Ostpreußen. 1. Gumbinnen. 2. Osterode in Ostpr.

Provinz Westpreußen. 3. Dirschau. 4. Jenkau. 5. Riesenburg.

Provinz Brandenburg. 6. Kottbus.*) 7. Krossen. 8. Luckenwalde. 9. Lübben. 10. Nauen. 11. Rathenow. 12. Spremberg. 13. Wriezen.

Provinz Pommern. 14. Stargard in Pomm. 15. Stolp.*) 16. Wolgast. 17. Wollin.

Provinz Schlesien. 18. Freiburg i. Schl. 19. Löwenberg. 20. Striegau.

Digitized by Google

Provinz Sachsen. 21. Delitzsch. 22. Eilenburg. 23. Eisleben. 24. Gardelegen. 25. Mühlhausen.*) 26. Naumburg a. d. S.

Provinz Schleswig-Holstein. 27. Hadersleben. 28. Husum.*) 29. Itzehoe. 30. Lauenburg a. d. Elbe. 31. Marne. 32. Oldesloe. 33. Schleswig.*) 34. Segeberg. 35. Sonderburg. 36. Wandsbeck.*)

Provinz Hannover. 37. Buxtehude. 38. Duderstadt. 39. Einbeck. 40. Emden.*) 41. Hameln.*) 42. Münden, verb. mit dem Prog. 43. Nienburg. 44. Northeim. 45. Otterndorf. 46. Stade.*). 47. Uelzen.

Provinz Westfalen. 48. Altena. 49. Bocholt. 50. Hamm.*) 51. Lüdenscheid. 52. Schalke. 53. Schwelm.

Provinz. Hessen-Nassau. 54. Biebrich-Mosbach. 55. Biedenkopf. 56. Dietz. 57. Fulda. 58. Geisenheim. 59. Hersfeld.*) 60. Hofgeismar. 61. Limburg a. d. Lahn. 62. Marburg. 63. Oberlahnstein. 64. Schmalkalden.

Rheinprovinz. 65. Bonn. 66. Dülken. 67. Düren. 68. Eschweiler (verb. mit dem Progymn.). 69. Eupen. 70. München-Gladbach.*) 71. Lennep. 72. Neuwied.*) 73. Oberhausen. 74. Rheydt. 75. Saarlouis. 76. Solingen. 77. Viersen. 78. Wesel.*)

G. **Höhere Bürgerschulen.** Provinz Ostpreußen. 1. Königsberg, h. Bürgersch. im Löbenicht. 2. Pillau.**)

Provinz Westpreußen. 3. Kulm. 4. Marienwerder.

Provinz Brandenburg. 5. Strausberg.**)

Provinz Schlesien. 6. Breslau, erste h. Bürgersch. 7. Ebendas., zweite h. Bürgersch. 8. Ebendas., kathol. h. Bürgersch. 9. Guhrau.**) 10. Ratibor.

Provinz Sachsen. 11. Erfurt. 12. Langensalza.**)

Provinz Hannover. 13. Hannover. 14. Hildesheim,**) verbunden mit dem Gymn. Josephinum. 15. Papenburg.**)

Provinz Westfalen. 16. Dortmund, Gewerbesch. 17. Hagen, Gewerbesch.

Provinz Hessen-Nassau. 18. Cassel, Gewerbesch. 19. Ems.**) 20. Frankfurt a. M., Selektenschule.

Rheinprovinz. 21. Barmen, Gewerbesch. 22. Düsseldorf.

Hohenzollernsche Lande. 23. Hechingen.**)

Wir fügen noch folgende tabellarische Übersichten hinzu.

1. Die Zahl der höheren Schulen in den einzelnen Provinzen.

Provinzen	Gymnasien	Progymnasien	Real-gymnasien	Ober-Real-schulen	Realschulen	Realpro-gymnasien	Höhere Bürgerschulen	Summen
1. Ostpreußen	15	2	5	—	—	2	2	26
2. Westpreußen	12	4	4	—	—	3	2	25
3. Brandenburg	35	1	15	3	—	8	1	63
4. Pommern	18	3	5	—	—	4	—	30
5. Posen	14	2	4	—	—	—	—	20
6. Schlesien	36	—	9	3	—	3	5	56
7. Sachsen	25	2	6	2	1	6	2	44
8. Schleswig-Holstein	12	—	3	1	2	10	—	28
9. Hannover	21	2	12	—	—	11	3	49
10. Westfalen	20	2	10	—	—	6	2	40
11. Hessen-Nassau	12	—	4	—	9	11	3	39
12. Rheinprovinz	28	15	12	3	4	14	2	78
13. Hohenzollern	1	—	—	—	—	—	1	2
	249	33	89	12	16	78	23	500

**) Im Verzeichnis derjenigen höheren Lehranstalten, welche zur Ausstellung von Zeugnissen über eine wissenschaftliche Befähigung für den einjährig-freiwilligen Militärdienst berechtigt sind, „Realprogymnasium" genannt, aber unter den „höheren Bürgerschulen" aufgeführt.

Digitized by Google

2. Patronatsverhältnisse der höheren Schulen im Jahre 1882/83.

Provinzen	Gymnasien							Progymnasien						Realgymnasien						Ober-Realschulen		
	Patronat					In Verbindung mit		Patronat					In Verbindung mit Progymnasien	Patronat				In Verbindung mit		Patronat		
	Anzahl	Königlich	Städtisch	Städtisch oder Privat- mit Königl. Kompatronat	Nicht bestimmt	Real-gymnasien	Real-progymnasien	Anzahl	Königlich	Städtisch	Städtisch mit Königlichem Kompatronat	Nicht bestimmt		Anzahl	Königlich	Städtisch	Städtisch mit Königlichem Kompatronat	Gymnasien	Realschulen	Anzahl	Königlich	Städtisch
1. Ostpreußen	15	10	5	—	—	1	—	2	1	1	—	—	—	5	2	2	1 deutsch-reformierte Gemeinde	1	—	—	—	—
2. Westpreußen	12	11	1	—	—	1	—	4	—	2	—	2	—	4	1	3	—	1	—	—	—	—
3. Brandenburg	35	8	17	10	—	3	1	1	—	1	—	—	—	15	1	11	3	3	—	3	—	3
4. Pommern	18	7	11	—	—	2	1	3	—	3	—	—	—	5	1	4	—	2	—	—	—	—
5. Posen	14	14	—	—	—	—	—	2	1	1	—	—	—	4	2	2	—	—	—	—	—	—
6. Schlesien	36	16	17	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	9	1	8	—	—	—	3	3	—
7. Sachsen	25	13	5	4	1	—	1	2	—	2	—	—	—	6	1	4	1	—	—	2	1	1
8. Schleswig-Holstein	12	10	1	2 privat 1 landschaftlich	—	2	4	—	—	—	—	—	—	3	2	1	—	2	1	1	—	1
9. Hannover	21	15	2	3	—	4	4	2	—	2	—	—	1	12	3	4	5	4	—	—	—	—
10. Westfalen	20	6	3	1 bischöfl. 9	2	3	1	2	1	—	—	1	—	10	1	5	4	3	—	—	—	—
11. Hessen-Nassau	12	10	1	1	—	—	1	—	—	—	—	—	—	4	1	2	1	—	—	—	—	—
12. Rheinprovinz	28	16	4	6	1	1	3	15	3	7	4	1	1	12	—	11	1	1	—	3	—	3
13. Hohenzollern	1	1	—	1 ohne Patron —	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Summe:	249	137	67	41	4	17	16	33	6	19	4	4	2	89	16	57	16	17	1	12	4	8

Digitized by Google

Patronatsverhältnisse der höheren Schulen im Jahre 1882/83. (Schluß.)

Provinzen	Realschulen					Realprogymnasien							Höhere Bürgerschulen				
	Patronat				In Verbindung mit Realgymnasien	Patronat					In Verbindung mit		Patronat				
	Angabl	Städtisch	Städtisch mit Königlichem Kompatronat	Nicht bestimmt		Angabl	Königlich	Städtisch	Städtisch mit Königlichem Kompatronat	Nicht bestimmt	Gymnasien	Progymnasien	Angabl	Königlich	Städtisch	Städtisch mit Königlichem Patronat	Nicht bestimmt
1. Ostpreußen	—	—	—	—	—	2	—	2	—	—	—	—	2	—	2	—	—
2. Westpreußen	—	—	—	—	—	3	—	2	1	—	—	—	2	—	2	—	—
									privat								
3. Brandenburg	—	—	—	—	—	8	—	6	2	—	1	—	1	—	1	—	—
4. Pommern	—	—	—	—	—	4	—	2	2	—	1	—	—	—	—	—	—
5. Posen	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
6. Schlesien	—	—	—	—	—	3	—	3	—	—	—	—	5	—	5	—	—
7. Sachsen	1	1	—	—	—	6	—	6	—	—	1	—	2	—	2	—	—
8. Schleswig-Holstein	2	1	1	—	1	10	4	3	1	—	4	—	—	—	—	—	—
									2 privat								
9. Hannover	—	—	—	—	—	11	4	2	5	—	3	1	3	—	2	1 bischöflich	—
10. Westfalen	—	—	—	—	—	6	1	4	1	—	1	—	2	1	1	—	—
11. Hessen-Nassau	9	6	1	2	—	11	1	3	6	1	1	—	3	—	2	—	1
12. Rheinprovinz	4	3	—	1	—	14	—	10	4	—	3	1	2	—	2	—	—
13. Hohenzollern	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	1	—
Summe:	16	11	2	3	1	78	10	43	24	1	15	2	23	1	19	2	1

Digitized by Google

3. Die Zahl der Lehrer an den höheren Unterrichtsanstalten und den damit verbundenen Vorschulen und die Gesamtfrequenz der Schüler am Schluß des Wintersemesters 1880/81.

Provinzen	Gymnasien									Progymnasien							
	Anzahl	Direktoren, Oberlehrer, ordentliche Lehrer	Wissenschaftliche Hilfslehrer	Technische Lehrer	Ordentliche, welche Religionsunterricht erteilen	Probe-Kandidaten	Lehrer an den Vorschulen	Schüler-Bestand an den Gymnasien	An den Vorschulen	Anzahl	Rektoren und ordentliche Lehrer	Wissenschaftliche Hilfslehrer	Technische Lehrer	Ordentliche, welche Religionsunterricht erteilen	Lehrer an den Vorschulen	Schüler-Bestand an den Progymnasien	An den Vorschulen
1. Ostpreußen . . .	15	170	23	18	4	13	23	4185	510	2	11	1	2	1	2	320	54
2. Westpreußen . . .	13	149	17	21	11	9	15	3092	303	4	25	7	4	1	4	559	20
3. Brandenburg . . .	35	509	55	93	—	33	82	11783	2791	1	4	1	1	—	1	113	4
4. Pommern	18	187	32	37	1	11	28	4896	822	3	18	4	3	—	4	376	53
5. Posen	14	262	16	17	18	6	16	3950	468	2	12	1	3	2	—	203	10
6. Schlesien	36	398	35	66	55	31	27	8951	695	1	3	1	1	4	—	102	—
7. Sachsen	25	274	34	50	11	19	22	6595	392	3	14	1	3	1	2	252	52
8. Schleswig-Holstein .	12	139	10	15	—	8	16	2004	348	—	—	—	—	—	—	—	—
9. Hannover	21	194	23	34	3	8	27	4400	585	2	8	2	1	—	2	167	36
10. Westfalen	20	217	23	23	25	31	6	4144	130	2	10	—	2	3	—	119	—
11. Hessen-Nassau . .	12	149	11	26	13	15	—	3076	—	—	—	—	—	—	—	—	—
12. Rheinprovinz . . .	28	314	49	49	27	25	37	6505	729	15	89	8	11	16	1	1069	24
und Hohenzollern .	1	8	1	3	1	—	—	92	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Summe:	250	2970	329	452	169	209	299	63675	7773	35	194	26	31	28	16	3280	253
Totalsumme:		4428						71448			330					3533	

Provinzen	Realschulen									Höhere Bürgerschulen							
	Anzahl	Direktoren, Oberlehrer, ordentliche Lehrer	Wissenschaftliche Hilfslehrer	Technische Lehrer	Ordentliche, welche Religionsunterricht erteilen	Probe-Kandidaten	Lehrer an den Vorschulen	Schüler-Bestand an den Gymnasien	An den Vorschulen	Anzahl	Rektoren und ordentliche Lehrer	Wissenschaftliche Hilfslehrer	Technische Lehrer	Ordentliche, welche Religionsunterricht erteilen	Lehrer an den Vorschulen	Schüler-Bestand an den Progymnasien	An den Vorschulen
1. Ostpreußen . . .	5	54	9	9	—	8	6	1321	140	4	20	4	4	—	7	518	277
2. Westpreußen . .	4	54	6	9	7	4	4	1168	47	6	32	7	4	5	3	562	73
3. Brandenburg . .	18	232	29	54	1	18	41	6049	1497	9	49	4	8	—	12	895	314
4. Pommern . . .	5	54	8	8	—	1	8	1203	208	4	18	5	3	—	7	411	190
5. Posen	4	52	5	9	6	1	8	1087	134	—	—	—	—	—	—	—	—
6. Schlesien . . .	9	108	5	20	11	6	8	1785	182	8	61	9	12	8	12	1438	662
7. Sachsen	8	105	10	33	8	11	9	3136	181	7	39	4	9	1	5	782	96
8. Schleswig-Holstein	5	36	2	7	—	4	11	853	276	10	41	—	4	—	5	516	39
9. Hannover . . .	11	104	13	21	3	5	16	2295	396	16	87	9	19	4	23	1746	540
10. Westfalen . . .	9	87	13	14	14	10	—	1697	—	8	59	7	7	9	—	1028	—
11. Hessen-Nassau . .	14	179	29	37	14	13	56	3798	1670	13	72	11	24	11	9	1205	136
12. Rheinprovinz . .	15	172	14	31	15	10	19	3366	368	15	78	12	17	15	7	1596	186
und Hohenzollern .	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	3	3	1	2	—	—	—
Summe:	107	1237	143	252	79	91	186	27748	5099	101	559	75	112	55	90	10737	2513
Totalsumme:		1988						32847			891					13250	

Digitized by Google

Provinzen	Gymnasien							Vorschulen				Progymnasien			Vorschulen	Real-Gymnasien							Vorschulen			Ober-Realschulen					Vorschulen	
	über 700	über 600	über 500	über 400	über 300	über 200	unter 200	über 300	über 200	über 100	unter 100	über 200	über 100	unter 100	unter 100	über 700	über 600	über 500	über 400	über 300	über 200	unter 200	über 200	über 100	unter 100	über 600	über 500	über 400	über 300	über 200	unter 200	über 100	unter 100
1. Ostpreußen	—	—	1	1	7	4	2	—	—	1	11	1	1	—	2	—	—	—	1	2	—	2	—	—	3	—	—	—	—	—	—	—	—
2. Westpreußen	—	—	—	2	4	5	1	—	—	1	7	—	4	—	1	—	—	—	2	1	—	1	—	—	3	—	—	—	—	—	—	—	—
3. Brandenburg	1	4	7	6	4	9	4	1	1	16	8	—	1	—	1	—	2	5	2	1	1	4	1	7	1	—	2	—	—	1	—	2	—
4. Pommern	—	—	—	5	4	8	1	—	—	4	11	—	2	1	3	—	—	—	1	1	—	1	2	—	1	1	—	—	—	—	—	—	—	—
5. Posen	—	2	—	1	1	8	2	—	1	1	8	—	2	—	1	—	—	—	1	1	—	—	2	—	—	3	—	—	—	—	—	—	—	—
6. Schlesien	—	1	4	2	8	10	11	—	—	4	10	—	—	—	—	—	—	—	1	—	1	1	6	—	1	3	—	1	—	—	1	1	—	—
7. Sachsen	1	—	—	3	7	10	4	—	—	1	6	—	2	—	1	1	—	3	—	—	2	—	—	3	—	1	—	—	—	—	—	1	—	—
8. Schleswig-Holstein	—	—	—	—	3	4	5	—	—	2	8	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	2	1	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	1
9. Hannover	—	1	1	1	5	7	6	—	—	3	10	—	1	1	2	—	—	1	—	—	7	4	1	3	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—
10. Westfalen	—	1	1	1	3	7	7	—	—	1	2	—	—	2	—	—	—	—	—	2	5	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
11. Hessen-Nassau	—	1	2	—	1	5	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	2	—	—	1	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
12. Rheinprovinz	—	—	3	7	3	9	6	—	—	3	7	—	3	12	1	—	—	1	1	2	7	1	—	—	7	—	—	1	2	—	—	—	—	—
13. Hohenzollern	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Summe:	2	10	19	29	50	86	53	1	2	37	88	1	16	16	12	1	2	13	11	11	24	27	4	16	24	1	3	1	2	3	2	2	1

Provinzen	Realschulen						Vorschulen				Real-Progymnasien				Vorschulen		Höhere Bürgerschulen					Vorschulen			
	über 500	über 400	über 300	über 200	über 100	unter 100	über 300	über 200	über 100	unter 100	über 400	über 200	über 100	unter 100	über 100	unter 100	über 400	über 300	über 200	über 100	unter 100	über 300	über 200	über 100	unter 100
1. Ostpreußen	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	—	—	2	—	—	—	1	1	—	—	1	—
2. Westpreußen	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	2	—	—	2	—	—	—	2	—	—	—	1	1
3. Brandenburg	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	7	1	—	6	—	—	—	—	1	—	—	1	—
4. Pommern	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	2	1	1	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—
5. Posen	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
6. Schlesien	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	2	—	2	3	—	1	—	1	—	1	2	—
7. Sachsen	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	1	4	1	—	2	—	—	1	1	—	—	1	1	—
8. Schleswig-Holstein	—	—	—	—	1	1	—	—	—	1	—	—	—	10	—	5	—	—	—	—	—	—	—	—	—
9. Hannover	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	6	5	—	8	1	—	1	1	—	3	—	—	—
10. Westfalen	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	3	3	—	—	1	—	1	—	—	—	—	—	—
11. Hessen-Nassau	1	1	1	4	2	—	1	1	3	3	—	—	8	3	—	3	—	—	—	2	1	—	—	—	—
12. Rheinprovinz	—	—	—	4	—	—	—	—	—	4	—	1	8	5	—	2	—	1	1	—	—	—	—	—	1
13. Hohenzollern	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—
Summe:	1	1	1	8	4	1	1	1	3	8	1	3	43	31	1	34	5	1	5	7	5	3	2	6	2

Digitized by Google

5. Anzahl und Alter der im Jahre 1879 für reif erklärten Abiturienten.

Provinz	Gymnasien							Realschulen 1. Ordnung (Realgymnasien)						
	Gesamtzahl	unter 17 Jahren	17	18	19	20	über 20 Jahre	Gesamtzahl	unter 17 Jahren	17	18	19	20	über 20 Jahre
1. Ostpreußen	163	2	10	31	47	31	42	48	1	3	8	16	8	12
2. Westpreußen	157		12	22	42	27	54	39		3	9	8	7	12
3. Brandenburg	371	4	30	70	116	83	68	99	1	2	23	33	25	15
4. Pommern	206	1	11	29	53	52	60	33			11	10	11	1
5. Posen	149		10	21	39	39	40	19		1		7	7	4
6. Schlesien	364	2	31	80	85	89	77	47	1	2	5	16	14	9
7. Sachsen	344		10	59	94	107	74	64		1	14	21	11	17
8. Schleswig-Holstein	88		1	18	24	22	23	13			1	5	4	3
9. Hannover	254	2	3	42	66	62	79	118	1	10	23	28	29	27
10. Westfalen	249	2	14	53	58	73	49	60		4	12	16	20	8
11. Hessen-Nassau	163	1	7	27	44	54	30	36		1	12	14	5	4
12. Rheinprovinz und Hohenzollern	290		22	66	86	63	53	85	1	8	26	27	14	9
Summe:	2798	14	161	518	754	702	649	661	5	35	144	201	155	121
Dazu Extraneer:	47		3	3	9	6	26	17				1	1	15
Totalsumme:	2845	14	164	521	763	708	675	678	5	35	144	202	156	136

Hauptquellen: Das höhere Schulwesen in Preußen. Historisch-statistische Darstellung, im Auftrage des Ministers der geistlichen Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten herausgegeben von Dr. L. Wiese. Drei Bände. Berlin, Wiegandt und Grieben, 1864, 1869 und 1874, mit den dort angegebenen Quellen. — Das Unterrichtswesen des preußischen Staates von L. Rönne, 2. Band. Berlin, Veit und Comp., 1855. — Die preußischen Gymnasien und höheren Bürgerschulen von Neigebauer. Berlin, Mittler, 1835. — Verordnungen und Gesetze für die höheren Schulen in Preußen, herausgegeben von Dr. L. Wiese. Zweite, bis zum Jahre 1875 fortgeführte Ausgabe. Berlin, Wiegandt und Grieben, 1875. — Centralblatt für die gesamte Unterrichts-Verwaltung in Preußen. Berlin, W. Herz, 1859—1882. — Minskaches Schulkalender, jetzt: Statistisches Jahrbuch der höheren Schulen Deutschlands, Luxemburgs und der Schweiz. Leipzig, B. G. Teubner.

Dr. **E. Bonnell** †, rev. von Dr. **H. Kern**.

Preußen. Die Maturitätsprüfung. Die Abiturienten- oder Maturitätsprüfung der höheren Lehranstalten bildet den Abschluß des gesamten Schulkursus. Indem sie das zu erreichende Ziel feststellt, bestimmt sie im wesentlichen auch den Weg, den der Unterricht einzuschlagen hat. In diesem Zusammenhange ist die Wichtigkeit der Abiturientenprüfung für die ganze Schule sogleich erkennbar, weshalb auch allgemeine Urteile über das preußische höhere Schulwesen, über seine Vorzüge und Mängel, sowie über seine wissenschaftlichen und sittlichen Erfolge, gern von diesem Endpunkte ihren Ausgang nehmen. So berechtigt dies an sich ist, wird doch die Gefahr unrichtiger Vorstellungen und unbegründeter Folgerungen nur durch eine genaue Kenntnis der thatsächlichen Verhältnisse und ihrer geschichtlichen Entwicklung vermieden werden können. Die nachfolgende Darstellung will zu solcher Kenntnis beizutragen versuchen.

Der Anfang der Gesetzgebung über Maturitätsprüfungen in Preußen fällt in das Jahr 1788; die weitere Entwicklung in die Jahre 1812, 1834, 1856, 1882. Dies bezieht sich nur auf die Gymnasien und auf die in ihnen zu erlangende Reife für Universitätsstudien. Über die Entlassungsprüfungen der Realschulen ist in weiterem Zusammenhange das Erforderliche in dem besondern Artikel „Realschule" mitgeteilt.

Digitized by Google

Vor 1788 bestanden in Preußen für die Zulassung zu den akademischen Studien nur die Schranken, welche die Universitäten selbst zu setzen für gut fanden. Die Dekane der einzelnen Fakultäten verfuhren bei der Aufnahme nach der ihnen gestatteten Freiheit auf sehr verschiedene Weise: ein Schulzeugnis war kein notwendiges Erfordernis. Die alte, schon von Luther beklagte Wahrnehmung, daß überall viele Unberufene und nicht hinlänglich Vorbereitete auf den Universitäten zusammenkamen und dieselben herabdrückten, wurde auch in Königsberg und Halle gemacht, und veranlaßte seit Anfang des vorigen Jahrhunderts mehrere königliche Edikte, welche ebensowohl den Zweck hatten, von den Universitäten den Zudrang unreifer Studenten abzuwehren, wie in den Schulen selbst größeren wissenschaftlichen Eifer zu wecken. König Friedrich Wilhelm I. verschärfte 1718 eine darauf bezügliche Verordnung seines Vaters dahin, daß die Landeskinder bei ihrer Meldung zur Universität „von ihren Beichtvätern und allen ihren praeceptoribus unterschriebene testimonia vorlegen, dann von den decanis examiniert und erst nach befundener Tüchtigkeit immatrikuliert, und von den professoribus treulich angewiesen werden sollten, welche studia und collegia sie am ersten nach und nach fürzunehmen hätten". Der Erfolg solcher königlichen Weisungen scheint aber gering gewesen zu sein. Die Motivierung des ersten eigentlichen Prüfungsreglements, von 1788, spricht es aus, daß das nach älteren Verordnungen übliche Examen der neuen Ankömmlinge auf der Universität wegen ihrer zu großen Menge nicht mit der erforderlichen Strenge und Gründlichkeit habe geschehen können, daß nach wie vor viele Jünglinge unwissend und unreif zur Universität eilten, die Vorlesungen daselbst nicht zu benutzen verständen, dadurch zu Müßiggang und mancherlei Unordnungen verleitet würden, und schließlich Ursache wären, daß viele Ämter, zu denen gründliche Kenntnisse erforderlich, wo nicht mit unwissenden, so doch mit unzweckmäßig vorbereiteten Subjekten besetzt würden.

Die Abhilfe sollte nun in Prüfungsvorschriften gefunden werden, an deren Feststellung sachverständige Schulmänner wie Gedike und Meierotto den größten Anteil hatten. Beide gehörten der neuen Schulaufsichtsbehörde an, welche König Friedrich Wilhelm II. im Jahre 1787 unter dem Namen eines Oberschulkollegiums in Berlin errichtet hatte, und an deren Spitze der Staats- und Justizminister Freiherr C. A. von Zedlitz stand. Bisweilen wird, besonders von Gegnern der Maturitätsprüfungen, diese erste preußische Instruktion für dieselben als das „Wöllnersche Zirkularreskript von 1788" in dem Sinne bezeichnet, daß es der „Wöllnerschen Verwaltung" angehört habe, „die darauf ausging, den Geist zu dämpfen". Wöllners Name steht allerdings unter dem Reskript, aber nur weil er kurz vor Erlaß desselben zum Chef des geistlichen und Unterrichtsdepartements ernannt worden war. Er hat aber keinen Anteil an der Instruktion gehabt; sie war noch unter dem Vorsitz des Ministers von Zedlitz festgestellt worden.

Die neue Verordnung wurde unter dem 23. Dez. 1788 publiziert und bestimmte, „daß hinfort alle von öffentlichen Schulen abgehenden Jünglinge schon vorher auf der von ihnen besuchten Schule geprüft werden und ein detailliertes Zeugnis über ihre bei der Prüfung befundene Reife oder Unreife erhalten sollen, welches Zeugnis sie demnächst bei ihrer Inskription auf der Universität zu produzieren haben, damit es dort ad acta gelegt und künftig bei ihrem Abgang von der Universität in ihrem akademischen Zeugnis resumiert werden könne". — „Die Prüfung derjenigen jungen Leute aber, die nicht auf öffentlichen Gelehrtenschulen, sondern nur durch Privatunterricht oder auch auf solchen Schulen zur Universität vorbereitet worden, die eigentlich nicht als gelehrte Schulen anzusehen, und wo daher die Vollendung der Vorbereitung zur Universität nur durch Privatunterweisung bewirkt werden kann, ist den Universitäten übertragen worden, so daß mithin künftig jedes Landeskind, das die Universität bezieht, entweder bei seiner Ankunft auf der Universität, oder schon vorher auf der von ihm bisher frequentierten Gelehrtenschule sich einer Prüfung zu unterwerfen hat." Wichtig ist, daß gleichzeitig in das Allgemeine Landrecht für die preußischen Staaten entsprechende Bestimmungen

Digitized by Google

über die Zulassung zur Universität aufgenommen wurden, und daß der schon in dem obigen Edikt von 1718 neben der Rücksicht auf Universität und Schule hervortretende Anspruch auf eine zweckmäßige Vorbildung der Beamten darin eine Grundlage erhielt, daß im Teil II Tit. 12 § 1 Schulen und Universitäten für „Veranstaltungen des Staats" erklärt wurden. Den Schulen gegenüber wurde in verschiedenen Restripten wiederholt die Notwendigkeit einer Kontrolle des Staats über die Bildung derer hervorgehoben, die einst Lehrer und Leiter des Volks zu sein berufen wären.

Die nun angeordnete Prüfung sollte zu Neujahr und zu Johannis abgehalten werden und teils durch schriftliche Arbeiten, teils mündlich geschehen, und jene, ohne alle fremde Beihilfe, an einem Vor- und Nachmittage in der Schule angefertigt werden. Die Aufgaben zur schriftlichen Prüfung hat ein Kommissarius der königlichen Provinzial-Schulbehörde mit Zuziehung des Rektors zu bestimmen. Über die mündliche Prüfung, welche in Gegenwart des Kommissarius, sowie der Ephoren, Scholarchen, Patrone und sämtlicher Lehrer der Schule abgehalten werden sollte, wurde nichts vorgeschrieben; das Zeugnisschema enthält jedoch die Rubriken: Kenntnisse a. in Sprachen (in den alten, in den neueren, besonders in der Muttersprache), b. in Wissenschaften (besonders in der Geschichte). Nach dem Ergebnis der Prüfung wurde ein Zeugnis der Reife oder der Unreife ausgestellt. Letzteres schloß von der Universität nicht aus: denn es war „nicht die Absicht die bürgerliche Freiheit insofern zu beschränken, daß es nicht ferner jedem Vater und Vormund freistehen sollte, auch einen unreifen und unwissenden Zögling zur Universität zu schicken". Man hoffte, daß wenigstens mancher für unreif Erklärte doch würde zurückgehalten werden, um in wiederholter Prüfung sich ein Zeugnis der Reife zu erwerben. Universitätsbeneficien sollten nur auf ein Reifezeugnis gewährt werden. Den Rektoren und Lehrern wurde eröffnet, daß, falls einer von ihnen einem schlecht vorbereiteten Jüngling durchzuhelfen versuchen oder auf irgend eine Art bewirken sollte, daß einer der Abiturienten ohne und wider Verdienst das Zeugnis der Reife erhielte, der Rektor zu einer beträchtlichen Geldstrafe werde verurteilt werden; weshalb auch den Universitäten überlassen wurde, jeden neuen Ankömmling, bei dem der Verdacht entstände, daß er ein Reifezeugnis erschlichen, nochmals zu examinieren, und falls sich dann finden sollte, daß er noch unreif zur Universität sei, solchen Fall dem Oberschulkollegium anzuzeigen. Den Landesuniversitäten wurde gleichzeitig die Erwartung ausgesprochen, daß sie die nach der neuen Einrichtung ihnen verbleibenden, an Zahl beträchtlich verminderten Prüfungen nun mit mehr Accuratesse vornehmen würden. Die Art ihrer Prüfungen sollte dieselbe sein wie die bei den Schulen angeordnete.

Die neue Prüfungsordnung wurde auch allen den höheren Schulen zur Kenntnis mitgeteilt, welche nicht unter der Aufsicht des Oberschulkollegiums standen; dies waren alle schlesische, alle reformierte Schulen und unter diesen namentlich auch das Joachimsthalsche Gymnasium in Berlin, ferner alle Schulen der französischen Kolonie in Preußen. Die meisten dieser Anstalten richteten sich danach, und die Universitäten wurden angewiesen, die Schüler derselben nur dann zu examinieren, wenn sie nicht ein der Vorschrift des Oberschulkollegiums entsprechendes glaubwürdiges Schulzeugnis mitbrächten. Nach dem Vorgange einiger schlesischer Gymnasien ließ man bald an mehreren Anstalten dem eigentlichen Examen ein mündliches Tentamen vorhergehen, welches entscheiden sollte, ob der Geprüfte eine halbes Jahr später zum Abiturientenexamen zuzulassen sei. Aber weder das eine noch das andere hinderte auch bei dem ungünstigsten Ausfall den Übergang zur Universität, da sie auch mit dem Zeugnis der Unreife bezogen werden konnte, mochte dies nun von der Schule oder von der Universität selbst ausgestellt sein. Und von dieser Freiheit Gebrauch zu machen, lag ein besonders starkes Motiv für viele darin, daß die Studierenden vom Militärdienst frei waren. Dem daher rührenden Mißbrauch wurde durch eine Königliche Verordnung vom J. 1793 eine auf allen Gymnasien und lateinischen Mittelschulen alljährlich abzuhaltende Prüfung der geistigen Fähigkeiten zum Studieren für die kantonpflichtige Jugend entgegengesetzt, jedoch mit

Digitized by Google

wenig befriedigender Wirkung, wie es scheint. Im J. 1804 wurde diese Fähigkeitsprüfung den Schulen in Erinnerung gebracht; auch in Privatinstituten erzogene junge Leute sollten sich derselben vor dem Übergang zur Universität an einer öffentlichen Schule unterziehen.

Die neue Organisation der Staatsbehörden, zu welcher man in Preußen nach den Ereignissen der Jahre 1806 und 1807 schritt, erstreckte sich auch auf die Schulverwaltung. Das Oberschulkollegium wurde 1808 aufgehoben und die Oberaufsicht über das Unterrichtswesen dem Ministerium des Innern zugeteilt, welches 6 Sektionen enthielt, deren dritte für den „Kultus und öffentlichen Unterricht" bestimmt war. Die Leitung dieser Sektion wurde dem Geheimen Staatsrat Wilhelm von Humboldt übertragen (17. Dez. 1808 bis 23. Juni 1810). Als technische Räte traten in dieselbe G. H. Nicolovius und J. W. Süvern. Ausführende Behörden waren für die Sektion außer den mit den Provinzialregierungen verbundenen „Deputationen für Kultus und öffentlichen Unterricht" auch die 1809 errichteten „Wissenschaftlichen Deputationen" in Berlin, Breslau und Königsberg. Diesen lag es u. a. ob, auch die Ergebnisse der Abiturientenprüfungen zu beurteilen und darüber an die erwähnte Ministerialsektion Bericht zu erstatten. Zu den Mitgliedern der wissenschaftlichen Deputationen in Berlin gehörten u. a. auch Fr. A. Wolf und Schleiermacher, von denen der letztere bald auch zu den Arbeiten der Sektion selbst zugezogen wurde.

Die in den Ministerialakten noch vorhandenen Beurteilungen der vorgelegten Abiturientenarbeiten und Prüfungsprotokolle lassen erkennen, wie schwer es vielen Schulen wurde, von der durch die Prüfungsordnung von 1788 ihnen gelassenen Freiheit einen angemessenen Gebrauch zu machen und in der Wahl der Gegenstände, der Zahl schriftlicher Arbeiten und dem Maß der Anforderungen das pädagogisch Rechte zu thun. Lehrreich sind darüber besonders die sorgfältigen und eingehenden Revisionsgutachten von Schleiermacher und von Süvern. In der großen Verschiedenheit des Verfahrens galt es nicht gerade für unzulässig, daß bisweilen auf derselben Schule jeder Abiturient andere Aufgaben erhielt, oder daß man hier und da die größeren Arbeiten außer der Klausur anfertigen, oder die Abschriften der Ausarbeitungen zu hause machen ließ. Aber das Zuviel wie das Zuwenig, das Hinausgehen über die Grenzen der Schule, oder Oberflächlichkeit und Ungenauigkeit in der Beurteilung des Geleisteten gaben immer aufs neue Anlaß zu Rügen und Erinnerungen. Bei einigen Anstalten ließ man die Abiturienten 12 und mehr schriftliche Arbeiten anfertigen, bei anderen nicht einmal einen deutschen oder einen lateinischen Aufsatz und keine Übersetzung aus dem Griechischen oder ins Griechische; französische Arbeiten, bald Aufsätze, bald Exercitien, kommen nur vereinzelt vor; auch die Forderung mathematischer Arbeiten war nicht allgemein. Der lateinische Aufsatz wurde bisweilen durch Diktieren eines deutschen Textes zu einem Exercitium gemacht. Mit dem Griechischen nahm man es meist noch ziemlich leicht; es konnte auch von einer Prüfung darin dispensiert werden. Die Revisoren schärfen wiederholt ein, die Annahme müsse vertilgt werden, das Griechische sei nur für die künftigen Theologen, wie denn auch angeordnet wurde, daß Unkunde der griechischen Sprache und somit ein Mangel der zum fruchtbaren Besuch der Universität nötigen Bildung, jedesmal im Abiturientenzeugnis der aus besonderen Gründen von Erlernung des Griechischen dispensierten Schüler bemerkt werde. Bisweilen ließ man etwas griechisch Vorgesprochenes nachschreiben, zunächst um zu sehen, ob der Abiturient richtig und zwar mit den Accenten, die in den Arbeiten noch oft fehlten, zu schreiben verstehe; danach mußte das Diktierte ins Deutsche übersetzt und mit Anmerkungen begleitet werden. Zu deutschen Aufsätzen wurden nicht selten Themata gewählt, welche bei den Revisoren strengen Tadel fanden, z. B. Specialitäten aus der Geschichte der Philosophie, oder Gegenstände der Moral und Religion, über welche die Jugend eigenes zu produzieren unfähig ist; die Notwendigkeit einer fruchtbareren Betreibung des deutschen Unterrichts wird oft vorgehalten. — Nicht weniger

Digitized by Google

mannigfaltig war die Art des mündlichen Examens. Das Übersetzen aus dem Lateinischen und Griechischen war allgemein; die Erklärung richtete sich dabei überwiegend auf die Realien, Antiquitäten, Mythologie, Litteraturgeschichte u. s. w., so daß die Revisionsurteile vor dem Übermaß hierin warnen und eine genauere Berücksichtigung des Grammatischen verlangen mußten. Im Griechischen blieben einige Schulen beim N. Testament stehen. Getadelt wird auch eine allzu detaillierte Prüfung in der alten Geschichte und Geographie mit Vernachlässigung der Vaterlandskunde. Wo in der Mathematik geprüft wurde, ging man in der Regel nicht über die Geometrie hinaus. Hin und wieder kommt ein mündliches Examen in der Physik, auch in der Chemie, ausnahmsweise auch in den beschreibenden Naturwissenschaften, vor. Eine Prüfung in der Religionslehre wird in den Protokollen selten erwähnt, was gelegentlich zu der Erinnerung veranlaßt, die Religionskenntnis müsse für einen der wichtigsten Gegenstände des Abiturientenexamens gehalten werden, ohne daß jedoch eine allgemeine Anordnung daraus geworden wäre. Außer Rhetorik und Poetik findet sich auch eine philosophische Propädeutik als Gegenstand mündlicher Prüfung erwähnt, worin Fragen aus der Logik, häufiger jedoch aus der Psychologie und aus einer moralischen Popularphilosophie gestellt zu sein schienen. Fr. A. Wolf bemerkt in seinen Berichten über mündliche Prüfungen, denen er als Kommissarius beigewohnt, mehrmals, daß die Lehrer das Examinieren und Docieren nicht zu unterscheiden verstehen.

Noch größer als in den Schulen war die Willkür des Verfahrens bei den Universitäten, wo es die Dekane mit der Prüfung in der Regel so wenig streng nahmen, daß sie allgemein für die bei weitem leichtere gehalten wurde. Viele Schüler zogen es deshalb vor, aus den oberen Klassen von der Schule abzugehen und einige Zeit zu privatisieren, wodurch sie in die Kategorie derer eintraten, die das Recht hatten, sich bei der Universität examinieren zu lassen. Ein anderer Weg die Prüfungsforderungen zu eludieren war, daß man ohne Schulzeugnis auf einige Monate eine auswärtige Universität bezog, um dann mit deren Matrikel versehen auf einer inländischen die Inskription zu verlangen, die in solchem Falle nicht versagt werden konnte. Allen solchen Mißbräuchen traten keine generellen Bestimmungen entgegen. Vorübergehend wurde angeordnet, daß in dem letzterwähnten Falle noch ein nachträgliches Examen bei der inländischen Universität zu bestehen sei; auch wurde, ebenfalls vorübergehend, den Universitäten die Prüfung von Novizien ganz abgenommen: jeder sollte sich irgendwie ein Schulzeugnis verschaffen; aber Rektor, Prorektor und Dekane behielten das Recht, eine Nachprüfung vorzunehmen, und wenn sie einen Widerspruch des Resultats ihrer Prüfung mit dem Dimissionszeugnis der Schule fanden, sollten sie es höheren Orts anzeigen.

Die Ministerialsektion kam indes zu der Überzeugung, daß es durchgreifender neuer Anordnungen bedürfe; auch wurden ihr von den Provinzialbehörden wiederholt darauf gerichtete Wünsche ausgesprochen. So bittet die Regierung in Gumbinnen 1809 um einen bestimmten Maßstab für die Prüfungen, und daß u. a. zu den allgemeinen Anforderungen auch eine Übersetzung ins Griechische gehöre. Dieselbe Regierung schlug vor, eine Minimalforderung für die einzelnen Gegenstände der Prüfung festzusetzen, um danach die Reife vom niedrigsten Grad „genügend" bis zum höchsten „vorzüglich" unterscheiden zu können. Solche Unterscheidungen im Prädikat der Reife waren an mehreren Schulen schon üblich geworden; Rektor Körber in Hirschberg bezeichnete den niedrigsten Grad mit „reif", den höheren als „reif mit Beifall", den höchsten als „reif mit Ruhm".

Infolge der an der Instruktion von 1788 gemachten Erfahrungen und verschiedenartiger Anregungen leitete endlich W. von Humboldt die Ausarbeitung eines neuen Prüfungsreglements ein. Die zur Beratung desselben Berufenen konnten sich lange nicht einigen: Ancillon sprach sich für völlige Abschaffung der Abiturientenprüfungen aus; auch Süvern war geneigt, die Dimissionszeugnisse der Lehrerkollegien ohne

Digitized by Google

besondere Dimissionsprüfung für hinreichend gelten zu lassen. Schleiermacher, der später in seinen Vorlesungen über Pädagogik, wiewohl er diese in Zusammenhang mit der Politik behandelte, eine Rechenschaft der Schule an den Staat um des Staats willen für unverträglich mit ihrer Idee hielt, wollte in der Verwaltungspraxis doch eine vom Staat beaufsichtigte Abiturientenprüfung nicht entbehren: sei es auch nur eine prohibitive Maßregel, so setze sie doch den Ehrtrieb der Jugend in eine heilsame Bewegung, und habe oft den übereilten Abgang zur Universität, sowie die Verleihung von Beneficien an Unwürdige verhindert; die Rezeptionsprüfungen an den Universitäten dagegen wollte er abgeschafft wissen. Fr. A. Wolf, der verschiedene Gutachten über den Gegenstand verfaßte, wollte schließlich auf eine Erforschung der Reife nur bei solchen Universitätsaspiranten verzichten, die in der Folge keine Anstellung im gelehrten Staats- und Kirchendienst begehrten. Das Resultat aller Verhandlungen war zuletzt die Instruktion vom 25. Juni 1812, die unter dem 12. Okt. 1812 königliche Sanktion erhielt.

Die Eigentümlichkeit der neuen Prüfungsinstruktion war 1. die Allgemeinheit: sie ordnete Abiturientenprüfungen für alle höheren Schulen ohne Ausnahme an; 2. die Notwendigkeit eines Prüfungszeugnisses, während vorher thatsächlich in vielen Fällen auch ein bloßes Dimissionszeugnis genügt hatte, sogar von Stadtschulen, die einigen Unterricht in den alten Sprachen und in der Mathematik in ihrem Lehrplan hatten, übrigens auch bisweilen durch eine und die andere vorzügliche Lehrkraft tüchtiges leisteten (eine Ministerialverfügung vom 12. Nov. 1812 setzte für alle Anstalten, denen die Berechtigung zu Dimissionsprüfungen erteilt war, den Namen Gymnasium fest); 3. genauere Bestimmungen über die Einrichtung der Prüfung, über die Gegenstände, in welchen geprüft werden sollte, sowie über das Maß der Anforderungen; 4. die Einführung der Nummern I, II, III zur Bezeichnung der unbedingten und der bedingten Tüchtigkeit und der Untüchtigkeit; 5. die Bestimmung, daß von nun an das Abiturientenzeugnis bei den Staatsprüfungen mitvorgelegt werden sollte. Lag hierin eine Rücksicht auf die Anforderungen des Staats an seine Beamten, so wurde außerdem als Zweck der Entlassungszeugnisse hingestellt, teils den Eltern zu einer Benachrichtigung von dem Bildungsstande ihrer Söhne zu dienen, teils die Unterrichtsbehörden in den Stand zu setzen, fortgehend zu beobachten, wie dem wichtigen Geschäft der Vorbereitung zur Universität von den Schulen und Lehrern genügt werde.

Außer den mit den Gymnasien verbundenen Prüfungskommissionen wurde für die privatim vorbereiteten oder nicht unmittelbar von einem Gymnasium zur Universität übergehenden jungen Leute bei jeder Universität eine aus Professoren derselben und aus Gymnasialdirektoren und Lehrern bestehende „gemischte Prüfungskommission" errichtet, welche die allgemeinen Vorschriften des neuen Reglements ebenso wie die Schulprüfungskommissionen zu befolgen hatte. Im J. 1847 wurden die gemischten Kommissionen aufgelöst und ihr Prüfungsgeschäft den wissenschaftlichen Prüfungskommissionen übertragen.

Als schriftliche Prüfungsarbeiten wurden verlangt ein deutscher, ein lateinischer, ein französischer Aufsatz, eine deutsche Übersetzung aus dem Griechischen und eine Übersetzung ins Griechische. Nur bei diesen beiden letzten Arbeiten war der Gebrauch eines Lexikons gestattet. Die schriftlichen Arbeiten sollten Proben des Talents der Examinanden sein, in der mündlichen Prüfung mehr die positiven Kenntnisse dargelegt werden. Sie erstreckte sich auf alle Sprachen, die in der Schule gelehrt werden, auf Mathematik, Geschichte, Geographie, Naturlehre. Bei der Interpretation der alten Autoren sollte lateinisch gesprochen werden. Im Griechischen waren auch die Chöre der Tragiker nicht ausgeschlossen. Die Prüfung im Französischen durfte unterbleiben. In der Mathematik gingen die Forderungen bis zu den Gleichungen des zweiten Grades und zur ebenen Trigonometrie. Eine Prüfung in der Religionslehre, nicht vorgeschrieben, sondern den Schulprüfungskommissionen anheimgestellt, wurde an vielen

Digitized by Google

Gymnasien beibehalten, und später, 1829, genehmigte das Ministerium sogar nach dem Antrage des rheinischen Schulkollegiums, daß darin eine schriftliche Prüfung nach Verschiedenheit des kirchlichen Bekenntnisses durch einen resp. vom evangel. Konsistorium und vom kathol. Diöcesanbischof zu ernennenden Kommissarius abgehalten werde. Wer in dieser Prüfung nur das Prädikat „mittelmäßig" erlangte, sollte, wie gut auch seine wissenschaftlichen Kenntnisse befunden worden, Nr. I nicht erhalten. Dieselbe Anordnung wurde 1830 auch für die Provinz Westfalen genehmigt. Besondere Aufmerksamkeit sollte nach der neuen Prüfungsinstruktion darauf gerichtet werden, ob die zur Universität Übergehenden auch die dazu erforderliche sittliche Reife besäßen. Die sämtlichen Prüfungsverhandlungen wurden nach wie vor mit den darüber von den wissenschaftlichen Deputationen abgegebenen Gutachten an die Centralstelle zu Berlin eingereicht.

Daß auch die Prüfungsordnung von 1812, wie sich bald zeigte, nicht imstande war, die bei der früheren Einrichtung wahrgenommenen Übelstände zu entfernen und den Universitäten eine größere Zahl wohlvorbereiteter Jünglinge zuzuführen, lag hauptsächlich in dem Nebeneinander der Schul- und der gemischten Prüfungskommissionen, sowie darin, daß auch mit Nr. III, dem Zeugnis der Untüchtigkeit, die Universität besucht werden durfte. Dies zu verbieten hielt man mit der den Eltern der Examinanden zustehenden Freiheit ihrer Entschließung unverträglich. Die nachsichtige Beurteilung, welche man zuerst grundsätzlich allen aus dem Kriege zurückkehrenden Gymnasiasten gewährte, wurde bald besonders von den gemischten Kommissionen weiter ausgedehnt. Aber es konnte ja auch dem Unwissendsten, wenn er sich der Prüfung unterzog, die Nr. III und auf dieses Zeugnis die Immatrikulation nicht versagt werden, und so blieb auf den Universitäten ein Zusammenfluß außerordentlich verschieden vorbereiteter junger Leute. An der Universität zu Bonn war das Verhältnis der von der akademischen Prüfungskommission daselbst in den Jahren 1818 bis 1823 an Maturitätsaspiranten ausgestellten Zeugnisse folgendes: 1818 (unter 16) 1 Nr. II, 15 Nr. III; 1819 (unter 103) 5 Nr. I, 11 Nr. II, 87 Nr. III; 1820 (unter 96) 8 Nr. II, 88 Nr. III; 1821 (unter 118) 19 Nr. II, 99 Nr. III; 1822 (unter 139) 1 Nr. I, 16 Nr. II, 122 Nr. III; 1823 (unter 145) 16 Nr. II, 129 Nr. III. Nicht viel besser stand es bei den übrigen Universitäten. Überall benutzte eine große Zahl von Jünglingen die dargebotene Gelegenheit, schnell zu der Freiheit des akademischen Lebens und zu den Genüssen wie zu den Vorteilen desselben zu gelangen, ohne dazu vorbereitet zu sein. Direktoren und Schulbehörden hatten daher unaufhörlichen Anlaß über die Nachteile zu klagen, die für die Gymnasial-, wie für die akademischen Studien daraus entständen. So richtete das Schulkollegium zu Münster (Ref. Kohlrausch) 1824 die dringende Bitte an den Minister von Altenstein, doch Maßregeln zu treffen, die dem Zudrang völlig unwissender Menschen zur Universität eine gesetzliche Schranke entgegensetzten: jedem, der es mit der wissenschaftlichen und praktischen Tüchtigkeit der nächsten Generation ernstlich meine, müsse das Herz bluten, wenn er den Verfall des akademischen Studiums wahrnehme; die jungen Leute kämen zur Prüfung ohne Kenntnis des Griechischen, der Geschichte, der Geographie, der Mathematik, und lieferten lateinische Prüfungsarbeiten, die mit der Latinität nur die Buchstaben gemein hätten. Ebenso bittet 1824 die Universität Halle, daß es gestattet sein möchte, Subjekten, die kaum für Quarta, oft nicht einmal für Sexta reif wären, kein Zeugnis mit Nr. III, sondern mit Null geben zu dürfen, so daß auf solche Zeugnisse dann nicht die Immatrikulation gewährt, sondern nur gestattet würde, daß die Inhaber derselben als Chirurgen, Apotheker, Eleven der Forst- und Bauwissenschaft, Liebhaber der schönen Künste, Ökonomen u. dgl. m. einzelne Vorlesungen hören könnten; dasselbe möchte auch denen gewährt werden, die ausdrücklich auf jede spätere Anstellung verzichteten und selbst das Bekenntnis ablegten, ganz unfähig zum Studium einer Fakultätswissenschaft zu sein. Auch 1825 kommt ebendaher die Bitte an den

Digitized by Google

Minister, er möge doch die wissenschaftliche Kommission von der entwürdigenden Zumutung befreien, Müller, Brauer, Ökonomen, Handwerker u. dgl. m. zu examinieren, welche durch die Matrikel einzig das Privilegium erlangen wollten, durch einen einjährigen Dienst ihre Militärpflicht zu erledigen; es seien bisweilen so einfältige Menschen, daß sie der deutschen Buchstaben nur sehr schwerfällig sich bedienen könnten, des lateinischen Alphabets aber nicht, die auch ihrer Unwissenheit kein Hehl hätten und nichts begehrten, als das Zeugnis der Untüchtigkeit, Nr. III.

Infolge solcher Erfahrungen erschienen nach und nach verschiedene Verfügungen, die der Willkür steuern sollten. Wer ohne Examen vom Gymnasium abgegangen war, sollte nicht sogleich, sondern erst nach einem halben, dann nach einem ganzen Jahr bei einer wissenschaftlichen Kommission zur Prüfung zugelassen werden, und diese das Recht haben, allen denen ein Zeugnis zu versagen, welche nicht nachzuweisen vermöchten, daß sie in einem Hauptfach in der ersten Klasse eines Gymnasiums gesessen hätten, oder doch hätten sitzen können, wenn sie überhaupt vorher ein Gymnasium besucht hätten. Bei den während der Universitätszeit gestatteten Nachprüfungen kam es nicht selten vor, daß ein Zeugnis der Tüchtigkeit für akademische Studien erst kurz vor dem Abgange von der Universität erworben wurde, und so nur zur Täuschung der künftigen Examinatoren solcher jungen Leute in ihrem Universitätsabgangszeugnis bemerkt werden konnte, sie hätten mit einem Zeugnis der Reife studiert. Es wurde deshalb (1831) festgesetzt, daß diejenigen, welche die Universität mit Nr. III bezogen hatten, sich innerhalb 18 Monate, vom Tage der Immatrikulation an gerechnet, bei einer wissenschaftlichen Kommission wieder zur Prüfung stellen, nach Ablauf dieser Frist aber von keiner Kommission zur Prüfung angenommen werden sollten; und wer bei der Nachprüfung wieder Nr. III erhielt, sollte dann weiter nicht zu einer Prüfung zugelassen werden. Am wirksamsten zeigten sich diejenigen Verfügungen, welche auf den Zusammenhang der Reife für die Universitätsstudien mit den Staatsprüfungen Bezug nahmen, und durch welche namentlich für die Theologen, die Mediziner und die Juristen von den betreffenden Ministerien bestimmt wurde, daß wer mit Nr. III die Universität bezogen und auf derselben sich kein besseres Zeugnis erworben hätte, von den Staatsprüfungen ausgeschlossen sein sollte. Die Wirkung war auch darin bemerkbar, daß die Zahl derer, die sich nicht auf der Schule, sondern bei einer wissenschaftlichen Kommission der Maturitätsprüfung unterzogen, bald sehr abnahm.

Mehrere beachtenswerte Verfügungen des Ministeriums und der Provinzialbehörden hatten den Zweck, eine der Intention der Prüfungsordnung von 1812 entsprechende Ausführung derselben zu sichern. So wird die Einrichtung der Prüfung im Griechischen und im Deutschen mehrmals besprochen. Schleiermacher nahm bei der Superrevision der Arbeiten Gelegenheit, besonders eine passendere Wahl der Themata zu den deutschen Aufsätzen zu empfehlen; die Aufgaben seien zu oft derart, daß sie eine Reife des Urteils in Anspruch nähmen, die man bei Schülern noch nicht voraussetzen könne, wovon die Folge, daß diese Schülerarbeiten bei dürftigen und gewöhnlichen Gedanken mit einer gesuchten, sich philosophisch gebärdenden Sprache prunkten; die Direktoren sollten erwägen, ob nicht historische Themata den Vorzug verdienen, weil sie dem Schüler einen bestimmten Gang vorzeichnen und im Ausdruck ihn mehr binden, wogegen Aufgaben aus dem Gebiet der Moral, der Psychologie u. dgl. m. ihm eine Zusammentragung gewöhnlicher Gedanken und alltäglicher Phrasen erlauben. 1830 wurde angeordnet, daß wo philosophische Propädeutik in den Lehrplan aufgenommen sei, auch bei der Abiturientenprüfung darauf Rücksicht genommen und Fragen daraus an die Prüfung in der höheren Grammatik angeschlossen werden sollten.

Nachdem man sich lange viel Mühe gegeben hatte, die Instruktion von 1812 zu ergänzen, zu halten und zu stützen, kam man allmählich an entscheidender Stelle zu der Überzeugung, daß sie ebenso unzulänglich sei wie das Reglement von 1788.

Digitized by Google

Der Minister von Altenstein beschloß deshalb, eine neue Prüfungsordnung vorzubereiten, und erforderte zu dem Ende im J. 1831 zunächst die Gutachten der Universitäten, der wissenschaftlichen Prüfungskommissionen, der Provinzial-Schulkollegien, sowie einzelner Direktoren und Lehrer. Aufhebung der Abiturientenprüfungen wurde von keiner Seite beantragt. Herbart in Königsberg sah in ihnen ungeachtet ihrer damaligen mangelhaften Einrichtung doch ein Mittel zur Hebung der Gymnasien. Der Schulrat Otto Schulz in Berlin erklärte, daß, wenn es doch Gründe gebe, behufs der Versetzung in höhere Klassen Translokationsprüfungen zu halten, viel stärkere für Beibehaltung der Abiturientenprüfungen vorhanden seien. Die bei weitem überwiegende Zahl der Vota ging aber dahin, sämtliche Maturitätsprüfungen an die Gymnasien zu verweisen; es wurde jedoch von mehreren Seiten auch zur Erwägung empfohlen, ob man nicht die Abiturienten einer Provinz oder eines anderen größeren Distrikts behufs gemeinsamer Prüfung durch eine dazu zu ernennende Kommission aus Gymnasial- und Universitätslehrern, an demselben Ort zusammenkommen lassen wolle, etwa in der Weise des württembergischen Landexamens.

Hinsichtlich des Zeitpunkts der Zulassung zur Prüfung wurde in einigen Gutachten mit Recht bemerkt, daß das Biennium der Prima durch die frühzeitigen Prüfungsvorbereitungen großen Abbruch erleide. Otto Schulz rügte die Unsitte einiger Gymnasien, daß die Abiturienten vom ersten Beginn der Prüfung an den Unterricht nicht mehr regelmäßig zu besuchen brauchten, so daß das vierte Semester in Prima, zu bösem Beispiel für die bleibenden Schüler, ihnen größtenteils verloren gehe. Auch Gottbold wünschte, daß nur wer zwei volle Jahre in der ersten Klasse gewesen, sich danach zur Prüfung melden dürfte. Das Provinzial-Schulkollegium in Königsberg beantragte, nach dem zweijährigen Primakursus noch ein Semester der Wiederholung zu widmen und erst dann die Prüfung eintreten zu lassen. Auch Braniß in Breslau schlug vor, hinter der zweijährigen Prima noch eine einjährige Abiturientenklasse einzurichten, wo die wichtigsten Schulgegenstände von einem höheren, zusammenfassenden wissenschaftlichen Standpunkte vorzutragen wären. — In betreff der Anforderungen bat das Provinzial-Schulkollegium in Stettin, es bestimmt auszusprechen, daß den Altertumswissenschaften bei der Prüfung entschieden der Vorrang gebühre. Die wissenschaftliche Prüfungskommission in Breslau wünschte u. a., daß einige Klassiker namhaft gemacht würden, welche jeder Abiturient ganz gelesen haben müsse. Die meisten Gutachten waren dafür, daß alle Abiturienten einer Anstalt dieselben Aufgaben zu bearbeiten hätten. Das Provinzial-Schulkollegium in Koblenz bat für das Zeugnis der Reife ein unter allen Umständen zu leistendes Minimum festzusetzen. Von den bei der mündlichen Prüfung vorzulegenden Schriftstellern wünschten die meisten den Tacitus und die griechischen Tragiker ausgeschlossen, in der schriftlichen aber das griechische Extemporale zur Erprobung der grammatischen Sicherheit beibehalten zu sehen. Von der wissenschaftlichen Prüfungskommission in Halle wurde eine Bestimmung gegen bloß phraseologische lateinische Aufsätze gewünscht, und von anderer Seite gegen Themata, zu denen leicht vorher gefertigte Prosmien benutzt werden könnten. Das Lateinsprechen bei der mündlichen Prüfung wurde wegen des engen Kreises, in dem sich das Notenlatein bewege, von mehreren für unnötig erklärt. Das Französische wurde meist gebeten dem Privatfleiß überlassen zu dürfen, oder doch bei der Prüfung nur mäßige Forderungen darin zu stellen. Eine Prüfung im Hebräischen dagegen wurde für notwendig gehalten. Für die Geschichte wurde eine stärkere Berücksichtigung der deutschen und preußischen neben der griechischen und römischen gewünscht. In der Mathematik schien vielen eine Steigerung der früheren Anforderungen zulässig und wünschenswert; ebenso in der Physik. Daß eine Prüfung in der Religionslehre und in der philosophischen Propädeutik nicht allgemein angeordnet gewesen, wurde von mehreren als eine Lücke des Reglements bezeichnet. Heinrich Ritter, damals Mitglied der wissenschaftlichen Prüfungskommission zu Berlin, wünschte die Reife besonders von der in der Philosophie und im deutschen Aufsatz bewiesenen

Digitized by Google

allgemeinen Bildung abhängig gemacht zu sehen: nur müßten zu letzterem Themata vermieden werden, bei denen der Schüler sich auf moralischen Gemeinplätzen bewege; am besten sei es, Aufgaben aus einem wissenschaftlichen Gebiet zu nehmen, das den Abiturienten bereits durch eine lebendige Anschauung bekannt geworden. Hervorgehoben möge aus den Votis auch das werden, daß mehrere Schullollegien für die mündliche Prüfung eine auf den wesentlichen Unterschied des Examinierens vom Docieren hinweisende Vorschrift wünschten. Für Beibehaltung der bisherigen drei Zeugnisstufen sprachen sich wenige aus; einige beantragten, die für Nr. II schon vielfach üblichen unterscheidenden Zusätze („mit Auszeichnung" u. dgl.) allgemein festzusetzen; die meisten aber hielten gänzliche Aufhebung der Nummern für das Zweckmäßigste. Heinrich Ritter bemerkte: Die Nr. I (das Zeugnis gleichmäßig befriedigender Leistungen in allen Lehrgegenständen) errege zuweilen den Dünkel, als ob sie über die gewöhnliche Reife der Abiturienten erhebe, obgleich das nicht der Sinn derselben sei. Der fähigere und reifere Abiturient, welcher für die Wissenschaft viel zu leisten verspreche, könne nach den zu befolgenden Bestimmungen oft nur Nr. II erhalten, während der weniger fähige Nr. I davontrage. Was für die unbedingte Tüchtigkeit verlangt werde, könne bei Gelehrigkeit und Fleiß ein mittelmäßiger Kopf leisten, der nach keiner Seite hin ausgezeichnet sei. Ähnlich sprach sich sein Kollege Lachmann gegen die drei Nummern und für eine Unterscheidung der Zeugnisse bloß nach reif und unreif aus, besonders um dem ehrsüchtigen Streben nach Nr. I vorzubeugen, das weder der Charakterbildung, noch meistens auch der wissenschaftlichen Ausbildung zuträglich sei; die mit Nr. I Dimittierten seien nachher oft am wenigsten brauchbar, eine auch von anderen Seiten bestätigte Wahrnehmung. Einige wünschten für das Prädikat reif noch eine Beifügung, ob reif schlechthin, oder reif für ein bestimmtes Fach.

Der mit Berücksichtigung der eingegangenen Gutachten im Unterrichtsministerium ausgearbeitete Entwurf eines neuen Reglements wurde vom Minister von Altenstein zuvörderst den übrigen Staatsministern mitgeteilt und erhielt nach Inhalt und Form deren fast uneingeschränkte Zustimmung. Es ist das unter dem 4. Juni 1834 festgestellte, unter dem 25. Juni 1834 vom König bestätigte Reglement. Das wesentliche Neue in demselben ist, daß die Maturitätsprüfungen ausschließlich den Gymnasien überwiesen und an Stelle der Nummern I, II, III die Prädikate „reif" und „unreif" gesetzt sind. Die Zulassung zur Prüfung geschieht im vierten Semester des Bienniums der Prima; bei Schülern, die sich durch ihre Gesamtbildung und sittliche Reife auszeichnen, kann sie ausnahmsweise ein halbes Jahr früher erfolgen; andererseits sollen diejenigen, bei denen diese Eigenschaften noch nicht hinlänglich vorhanden sind, vom Eintritt in die Prüfung abgemahnt, doch soll ihnen dieselbe, wenn sie bei ihrem Entschluß verharren, im vierten Semester nicht verweigert werden.

Die Anforderungen in den einzelnen Objekten waren durch das neue Reglement genauer festgestellt, zum Teil ermäßigt. Schriftliche Prüfungsarbeiten sollten sein: ein deutscher und ein lateinischer Aufsatz; hinzukam ein lateinisches Extemporale. Der Entwurf verlangte auch ein griechisches: „ein kurzes Pensum aus dem Deutschen oder Lateinischen ins Griechische zu übersetzen, lediglich zu dem Zweck, um zu ermitteln, ob und inwieweit die Examinanden sich in der griechischen Formenlehre und in den feststehenden Hauptregeln der griechischen Syntax die erforderliche Sicherheit erworben haben." Auf den Wunsch des Justizministers Mühler ließ der Minister v. Altenstein diese Forderung fallen, mit dem Vorbehalt, die grammatische Sicherheit im Griechischen bei der mündlichen Prüfung zu erforschen. Es wurde also bei dieser Sprache nur die schriftliche Übersetzung eines in der Schule nicht gelesenen Stücks aus einem prosaischen oder poetischen Autor verlangt. Im Französischen ferner kein Aufsatz, sondern die Übersetzung eines grammatisch nicht schwierigen Pensums aus dem Deutschen. In der Mathematik die Lösung zweier geometrischer und zweier arithmetischer Aufgaben. Die künftigen Theologen und Philologen sollten außerdem ein geeignetes Stück aus

Digitized by Google

dem hebr. A. Testament ins Lateinische übersetzen und grammatisch analysieren. Gegenstände der mündlichen Prüfung sollten im Deutschen sein: allgemeine Grammatik, Prosodie, Metrik, Litteraturgeschichte. Im Lateinischen sollten Stellen aus Cicero, oder Sallust, oder Livius, oder Virgil, oder Horaz, im Griechischen aus einem leichteren Prosaiker oder Homer zur Übersetzung und Erklärung, sowie zum Nachweis der nötigen historischen, antiquarischen, mythologischen Kenntnisse u. s. w. vorgelegt werden. Tacitus und Sophokles sind nicht erwähnt. Bei dem römischen Autor sollte die Prüfung in lateinischer Sprache geschehen, auch den Examinanden Gelegenheit gegeben werden, in zusammenhängender Rede ihre Fertigkeit im mündlichen lateinischen Ausdruck zu zeigen. Eine entsprechende Anordnung ist für das Französische gegeben. Anforderungen in der Religion: Kenntnis der christlichen Glaubens- und Sittenlehre, der Hauptmomente der Geschichte der christlichen Kirche und des Inhalts der heil. Schrift, wobei Bekanntschaft mit der Grundsprache des N. Testaments nachzuweisen. Die mündliche Prüfung sollte sich ferner erstrecken auf die alte, die deutsche und die vaterländische Geschichte, auf Geographie, auf Naturbeschreibung, auf Mathematik und Physik, in beiden mit nicht wesentlich gesteigerten Forderungen, endlich auf philosophische Propädeutik: empirische Psychologie und Logik. Die zum Studium der Theologie oder der Philologie Übergehenden sollten außerdem auch im Hebräischen mündlich geprüft werden. Auf die Sprachenverhältnisse der Provinz Posen war angemessene Rücksicht genommen. Die, aus dem Direktor, den Lehrern der obersten Klasse, einem Mitgliede des Ephorats, Scholarchats oder Schulkuratoriums und einem Kommissarius des Provinzial-Schulkollegiums bestehende Prüfungskommission war ermächtigt, die mündliche Prüfung in dem einen oder andern Gegenstande zu beschränken, wenn die Examinanden darin bereits durch ihre schriftlichen Arbeiten den Forderungen genügt hatten. Für die ganze Prüfung spricht § 11 des Reglements als leitende Grundsätze aus: daß bei dem ganzen Prüfungsgeschäft jede Ostentation sowie alles zu vermeiden sei, was den regelmäßigen Gang des Schulkursus stören und die Schüler zu dem Wahn verleiten könnte, als sei ihrerseits bloß zum Bestehen der Prüfung während des letzten Semesters ihres Schulbesuchs eine besondere mit außerordentlicher Anstrengung verbundene Vorbereitung nötig und förderlich. Der Maßstab für die Prüfung könne und solle derselbe sein, welcher dem Unterricht in der obersten Klasse und dem Urteil der Lehrer über die wissenschaftlichen Leistungen der Schüler dieser Klasse zum Grunde liege; bei der Schlußberatung über den Ausfall der Prüfung solle nur dasjenige Wissen und Können und nur diejenige Bildung der Schüler entscheidend sein, welche wirkliches Eigentum derselben geworden. Eine solche Bildung lasse sich nicht durch eine übermäßige Anstrengung während der letzten Monate vor der Prüfung, noch weniger durch ein verwerrenes Auswendiglernen von Namen, Jahreszahlen und unzusammenhängenden Notizen ersagen, sondern sei die langsam reifende Frucht eines regelmäßigen, während des ganzen Gymnasialkursus stetigen Fleißes.

Es währte, wie es nicht anders sein konnte, längere Zeit, bis die Prüfungskommissionen der Gymnasien sich in der Anwendung des neuen Reglements mit der ihnen zustehenden Freiheit bewegten. Verschiedene Bedenken und Anfragen, welche dem Ministerium vorgelegt wurden, veranlaßten erläuternde und ergänzende Reskripte. Wenige Jahre nach der Publikation gab die Erregung, welche der Aufsatz des Medizinalrats Dr. Lorinser „Zum Schutz der Gesundheit in den Schulen" in weiten Kreisen hervorgerufen hatte, dem Ministerium Gelegenheit, sich in der Verordnung vom 24. Okt. 1837 auch über die Intention und richtige Auffassung des Prüfungsreglements auszusprechen. Es sei die Absicht gewesen, heißt es daselbst, eine gleichmäßige und intensiv gründliche Durchbildung der Schüler herbeizuführen und die einzelnen Anforderungen an die Abiturienten so zu ermäßigen, daß jeder Schüler von hinreichenden Anlagen und von gehörigem Fleiß der letzten Prüfung mit Ruhe und ohne ängstliche und in der nächsten Folge nach der Anstrengung erschlaffende Vorbereitungsarbeit

Digitized by Google

entgegensehen könne. Das Reglement verurteile die Schüler der obersten Klasse keineswegs das letzte Jahr hindurch zu einem polyhistorischen Treiben und einem encyklopädischen Gedächtniswesen: es werde weder einzelnen, noch vielen, noch allen Lehrobjekten, sondern nur der an ihnen gewonnenen Gesamtbildung des Geprüften, der durch längere Beobachtung begründeten Kenntnis der Lehrer von seinem ganzen wissenschaftlichen Standpunkte und dem Gesamteindruck der Prüfung in Hinsicht auf die Beurteilung der Reife ein entscheidendes Gewicht beigelegt. Das Ministerium habe die Beruhigung, daß sämtliche Provinzial-Schulkollegien im Einverständnis mit dem Urteil unbefangener und umsichtiger Schulmänner die Forderungen des Reglements nicht für zu hoch gestellt, sondern für angemessen, und eine Herabsetzung derselben für unrätlich und unthunlich erachteten; auch werde bereits in nicht wenigen Anstalten der Hauptzweck des Reglements, eine lebendige und regelmäßige Teilnahme an den Unterrichtsgegenständen zu wecken, der tumultuarischen Vorbereitung ein Ziel zu setzen, und durch die konsequente Richtung der Schüler auf das Wesentliche und Dauernde dem unruhigen und leidenschaftlichen Streben der Eitelkeit und des Ehrgeizes einen Zügel anzulegen, glücklich erreicht. Die Zahl der Prüfungsgegenstände könne nicht vermindert werden; in einzelnen derselben die Prüfung nach Befinden zu beschränken, sei jede Kommission befugt. Eine Ausschließung der Religionslehre von der Prüfung, die von mehreren Seiten beantragt worden, könne um so weniger genehmigt werden, je unerläßlicher es sei, daß der abgehende Schüler gerade in dem wesentlichsten und wichtigsten Lehrgegenstande irgend ein Zeugnis ablege, inwieweit er die ewigen Wahrheiten des Christentums aufgefaßt und sich ihren lebendigen Zusammenhang zum Bewußtsein gebracht habe.

Von späteren, das Reglement ergänzenden, resp. modifizierenden Verfügungen sind erwähnenswert: (1841) Mit den schriftlichen Prüfungsarbeiten der Abiturienten und dem über die schriftliche Prüfung geführten Protokoll sollen dem Königl. Kommissarius sämtliche in Prima von dem Abiturienten angefertigte schriftliche Arbeiten und die Censuren, welche sie bei der Versetzung aus Sekunda und als Primaner erhalten haben, vorgelegt werden. — Denjenigen Abiturienten, welche nach dem durch Censuren und Klassenleistungen belegten Zeugnis ihrer Lehrer mit den nötigen Vorkenntnissen in Prima eingetreten sind, und während ihres Aufenthalts in derselben in allen Lehrgegenständen einen regelmäßigen Fleiß bethätigt haben, kann der Königl. Kommissarius, wenn ihre schriftlichen Prüfungsarbeiten genügend ausgefallen sind, auf den einstimmigen Antrag der übrigen Mitglieder der Prüfungskommission die mündliche Prüfung in den Fächern erlassen, in welchen sie während ihres Aufenthalts in Prima stets vollständig befriedigt haben. — (1851) Einem Primaner, welcher im Disciplinarwege von einem Gymnasium entfernt worden ist, oder der ein Gymnasium willkürlich, um einer Schulstrafe zu entgehen oder aus andern ungerechtfertigten Gründen verlassen hat, wird bei der Maturitätsprüfung an einem andern Gymnasium das Semester, in welchem er entfernt worden oder abgegangen ist, auf den zweijährigen Primakursus nicht angerechnet. — (1855) Wer sich die Benutzung unerlaubter Hilfsmittel oder Betrug bei der Prüfung zu schulden kommen läßt, wird von der Prüfung ausgeschlossen und auf den nächsten Termin verwiesen. Wer es zum zweitenmal thut, soll nirgends mehr zur Prüfung zugelassen werden.

Die politischen Bewegungen des Jahres 1848 konnten das Gebiet des öffentlichen Unterrichtswesens nicht unberührt lassen. Die zur Vorbereitung neuer Organisationen auf demselben durch den Minister von Ladenberg 1849 nach Berlin berufene „Landesschulkonferenz", eine aus freier Wahl der Gymnasial- und Realschullehrer hervorgegangene Versammlung von Direktoren und Lehrern aus allen Provinzen der Monarchie, beschäftigte sich auch mit der Abiturientenprüfung. Mit weit überwiegender Majorität erkannte sie die Notwendigkeit der Beibehaltung einer schriftlichen und mündlichen Prüfung an; vereinzelte Vorschläge, die darauf gingen, die Prüfung in verschiedener

Digitized by Google

Gestalt auf das ganze Biennium der Prima zu verteilen, fanden geringe Unterstützung. Unleugbaren Übelständen gegenüber wurde geltend gemacht, daß die Schüler in dem Alter, welches sie nach Vollendung des Schulkursus erreicht haben, imstande sein müssen, mit Geistesgegenwart von dem Gelernten Rechenschaft zu geben, daß eine durch die Abiturientenprüfung herbeigeführte Benachteiligung des vorzüglichen Talents unerwiesen sei, und daß der mittelmäßigen Begabung die in dem Examen liegende Nötigung sich geistig zusammenzunehmen nur heilsam sein könne. Alle Mitglieder der Konferenz vereinigten sich aber in dem Wunsche, daß die Abiturientenprüfung angemessen vereinfacht werden möge. Nach dieser Richtung hin die bestehende Prüfungsordnung zu modifizieren, hatte die von dem Minister von Raumer unter dem 12. Jan. 1856 erlassene Verfügung zum Zweck.

Die Unterrichtsverwaltung konnte sich nicht verhehlen, daß auch das Reglement von 1834 noch zu kompliziert sei und wie es vielfach angewandt wurde, der freien geistigen Entwicklung keinen hinlänglichen Raum gewähre. Die Prüfung wurde deshalb durch neue Bestimmungen mehr auf die eigentlich gymnasialen Gegenstände und auf dasjenige beschränkt, wonach die geistige Reife für die Universitätsstudien am sichersten beurteilt werden kann. Dies konnte um so eher geschehen, als gleichzeitig eine selbständige Organisation der Realschulen vorbereitet wurde. Bei der schriftlichen Prüfung trat an die Stelle der Übersetzung aus dem Griechischen, die der mündlichen Prüfung überlassen blieb, die schon vor 1834 dazu gehörige Übersetzung ins Griechische. Der Gebrauch von Wörterbüchern und Grammatiken wurde bei den schriftlichen Arbeiten nicht mehr gestattet. Von der mündlichen Prüfung wurde die deutsche Sprache und Litteratur, die philosophische Propädeutik, das Französische, die Physik und die Naturbeschreibung ausgeschlossen. Um der individuellen Richtung größere Freiheit zu lassen, werden für geringere Leistungen in einem Schulobjekt desto befriedigendere in einem andern als Ersatz angenommen; namentlich ist die Kompensation schwächerer Leistungen in der Mathematik durch vorzügliche in den alten Sprachen und umgekehrt zulässig. Eine Dispensation von der mündlichen Prüfung ist nicht mehr für einzelne Fächer, sondern für die ganze mündliche Prüfung dann gestattet, wenn die Mitglieder der Prüfungskommission nach den früheren Leistungen des Abiturienten und auf Grund seiner vorliegenden schriftlichen Arbeiten ihn einstimmig für reif erklären.

Das Ergebnis der Prüfung selbst, bei dem mancherlei Zufälligkeiten mitwirken können, soll nicht mehr das vorzugsweise Entscheidende sein. Auch das Reglement von 1834 legt zwar der auf längere Beobachtung gegründeten Kenntnis der Lehrer von dem ganzen wissenschaftlichen Standpunkt der Geprüften besonderes Gewicht bei (§ 26), giebt aber doch als Zweck der Abiturientenprüfung an: „auszumitteln", ob die für die akademischen Studien erforderliche Schulbildung vorhanden sei (§ 2). Die Verfügung vom 12. Jan. 1856 stellt das Urteil der Schule bestimmter in den Vordergrund: „Ob die geistige und sittliche Reife für die Universitätsstudien vorhanden ist, muß unter den Lehrern in den Vorberatungen soweit festgestellt sein, daß es nach Beendigung der Prüfung in der Regel darüber unter ihnen keiner Debatte bedarf, da für die Lehrer des Gymnasiums das auf längerer Kenntnis des Schülers beruhende Urteil die wesentliche Grundlage ihrer Entscheidung über Reife oder Nichtreife bildet, die Abiturientenprüfung aber dieses Urteil vor dem Repräsentanten der Aufsichtsbehörde rechtfertigen und zur Anerkennung bringen, sowie etwa noch obwaltende Zweifel lösen, und Lehrern und Schülern zugleich zum deutlichen Bewußtsein bringen soll, in welchem Maße die Aufgabe des Gymnasiums an denen, welche den Kursus desselben absolviert haben, erfüllt worden ist. — Je mehr die Schüler gewöhnt werden, nicht in den Anforderungen, welche am Ende der Schullaufbahn ihrer warten, den stärksten Antrieb zu Anstrengungen zu finden, sondern vielmehr ihr Interesse am Unterricht, ihren Fleiß und ihre Leistungen sowie ihr sittliches Verhalten während der Schulzeit als das eigentlich Entscheidende bei dem schließlichen Urteil über Reife und Nichtreife

Digitized by Google

anzusehen, desto mehr wird das Abiturientenexamen aufhören ein Gegenstand der Furcht zu sein. Zu den sichersten Mitteln dies zu erreichen gehört eine angemessene Strenge bei den Versetzungen in den obersten Klassen." — Fremden Maturitätsaspiranten, den sogenannten Wilden, ist es nicht mehr gestattet, sich zur Prüfung zu melden bei welchem Gymnasium sie wollen, sondern alle, die ein auswärtiges Gymnasium besucht oder sich privatim vorbereitet haben und sich der Maturitätsprüfung unterziehen wollen, haben sich an das nächste Provinzial-Schulkollegium zu wenden, und werden von denselben unter Berücksichtigung ihrer Konfession und ihrer anderweitigen Verhältnisse den Prüfungskommission eines Gymnasiums der Provinz zugewiesen. Seit dieser Anordnung hat die Zahl solcher Extraneer sehr abgenommen. Der nach dem Reglement von 1834 bei Erteilung des Zeugnisses der Reife unter Umständen zulässigen Rücksicht auf den von dem Abiturienten gewählten Lebensberuf soll kein Einfluß mehr auf die Beurteilung gestattet werden. 1861 wurde nachträglich angeordnet, daß in die Zeugnisse der zum Studium der Theologie Übergehenden ein Vermerk über den im mündlichen Gebrauch der lateinischen Sprache erlangten Grad von Fertigkeit, sowie die Mahnung aufgenommen werde, auf der Universität die philologischen Studien überhaupt und die Übungen im Lateinischschreiben und -sprechen im besondern nicht zu vernachlässigen.

Die Erweiterung Preußens im Jahre 1866, die gleichzeitige Stiftung des Norddeutschen Bundes und 1870 die Wiederaufrichtung des Deutschen Reichs hatten zunächst Abänderungen der seit 1856 in Preußen geltenden Vorschriften für die Entlassung zu Universitätsstudien nicht zur Folge, erhöheten aber ihre Wichtigkeit durch die Beziehungen Preußens zu den übrigen deutschen Staaten. Bei den gemeinschaftlichen Verhandlungen über die gegenseitige Anerkennung der Entlassungszeugnisse (s. B. II S. 23 ff.) wurde das preußische Reglement zu Grunde gelegt, und als demgemäß in verschiedenen Staaten die Veränderungen im Prüfungswesen vorgenommen waren, welche gegenüber den gleichen Rechten eine Ausgleichung auch der Pflichten in dem, was für wesentlich gelten mußte, zum Zweck hatten, trat 1874 die Übereinkunft ins Leben, wonach die Maturitätszeugnisse aller anerkannten deutschen Gymnasien für die Zulassung zu den Universitätsstudien und für alle öffentlichen Verhältnisse im Deutschen Reich gleiche Geltung haben. — Innerhalb Preußens blieben in den neu erworbenen Landesteilen viele ihnen eigentümliche Einrichtungen bis auf weiteres unverändert*); doch wurde allgemein angeordnet, daß Unkenntnis der griechischen Sprache von der Maturitätsprüfung an Gymnasien ausschließt, daß das Prüfungsergebnis nur durch das Prädikat „reif" oder „unreif" zu bezeichnen ist, und daß bei der mündlichen Prüfung ein Kommissarius der Regierung zugegen sein muß. Die meisten Abweichungen von dem altpreußischen Reglement fanden in Hannover statt; sie waren zum Teil Erleichterungen der Prüfung. Um für sämtliche preußische Gymnasien diejenige Übereinstimmung der Anforderungen und des Verfahrens herbeizuführen, welche der Einheit des Staats und der Wirkung der Maturitätszeugnisse im öffentlichen Leben entspricht, wurde 1869 eine neue Revision des Reglements von 1834 angeordnet, wobei die in den neupreußischen Provinzen herkömmlichen besonderen Einrichtungen angemessene Berücksichtigung finden sollten. Das Ergebnis der darüber gepflogenen Beratungen lag 1871 in einer Prüfungsordnung von zwölf Paragraphen vor**). Daß dieselbe einstweilen Entwurf blieb und den weiteren Instanzen noch nicht mitgeteilt wurde, hatte seinen Grund hauptsächlich in dem engen Zusammenhange, in welchen der Minister Falk wie schon sein Vorgänger das Reglement für die Maturitätsprüfungen mit einem allgemeinen Unterrichtsgesetz

*) Speciellere Mitteilungen darüber s. bei L. Wiese, Das höhere Schulwesen in Preußen. Berlin 1864—1874. II S. 572 ff., III S. 385 ff., und in Desselben Verordnungen und Gesetzen. 2. Aufl. Berlin 1875. II S. 361.

**) Abgedruckt in den in der vorhergehenden Note erwähnten Verordnungen und Ges. I S. 396.

Digitized by Google

bringen zu müssen meinte. Die wiederholten Vorlagen eines solchen sind jedoch bisher ohne Erfolg geblieben.

Die Notwendigkeit einer Beseitigung der Verschiedenheiten, welche unter diesen Umständen im Prüfungsverfahren zwischen den alten und neuen Provinzen fortbestanden, machte sich aber im Laufe der Zeit immer mehr geltend, und führte schließlich zum Erlaß der neuen „Ordnung der Entlassungsprüfungen vom 27. Mai 1882". Dieselbe reproduziert im wesentlichen größtenteils den vorerwähnten Entwurf von 1871 mit Anschluß dessen, was jener einer besondern Ausführungsverordnung vorbehalten hatte. — Wie die früheren Reglements war auch das von 1834, nachdem bei der Bedeutung der Maturitätszeugnisse für Studien und Anstellungen über dasselbe die Gutachten auch der übrigen Staatsminister eingeholt worden, unter Sanktion des Königs erlassen; die Verfügung von 1856 hatte es nur teilweise abgeändert und ergänzt. In dem Reglement von 1882 wird das von 1834 durch Verfügung des Unterrichtsministers außer Kraft gesetzt, und zum erstenmal in Preußen allein unter seiner Autorität den Gymnasien des Landes eine neue Ordnung der Maturitätsprüfungen vorgeschrieben. Außer dieser wesentlichen Verschiedenheit der neuen Prüfungsordnung von den früheren sind als Abänderungen vorher geltender Bestimmungen bemerkenswert darin: daß eine Übersetzung aus dem Deutschen ins Griechische nicht mehr gefordert werden soll (wiederholter Wechsel: eingeführt 1812, abgeschafft 1834, wieder eingeführt 1856, aufs neue beseitigt 1882), vielmehr eine solche aus dem Griechischen ins Deutsche, und zwar die Übersetzung eines vom Lehrer diktierten Textes, wobei die Benutzung eines griechisch-deutschen Lexikons gestattet ist; — daß ebenso eine schriftliche Übersetzung ins Französische nicht mehr verlangt wird, sondern eine mündliche aus dem Französischen ins Deutsche; — daß bei der mündlichen Prüfung in der Geschichte von dem kurzen zusammenhängenden Vortrag, der bisher von jedem Examinanden über einen ihm bezeichneten Gegenstand zu halten war, Abstand genommen wird. — Die in der Rheinprovinz und in Westfalen herkömmliche schriftliche Prüfung in der Religion (s. S. 78) ist aufgehoben, die mündliche ist allgemein beibehalten. — Die neue Prüfungsordnung ist allgemeingültig für sämtliche Gymnasien der Monarchie; doch ist für Hannover im Englischen wie der Unterricht darin in Sekunda und Prima, so auch eine Prüfung beim Abgange obligatorisch geblieben.

Diese Übersicht des historischen Verlaufs der preußischen Gesetzgebung über die Maturitätsprüfungen läßt deutlich erkennen, daß die Unterrichtsverwaltung nach einer Form derselben suchte, welche mit Beseitigung der Nachteile des vor 1788 üblichen patriarchalischen Verfahrens den Zweck der Prüfungen sicherstellte, ohne das selbständige innere Leben der Schule zu stören. Daß dies bereits völlig erreicht wäre, kann man nicht behaupten; aber die in dem nachgewiesenen thatsächlichen Verlauf liegende Belehrung wird doch zu leicht auf dem idealen Standpunkt übersehen, welchem die Maturitätsprüfung überhaupt für unnötig und schädlich gilt. Gewiß, das wäre der wünschenswerteste Zustand, wenn unsere Schulen der volle Ausdruck ihrer Idee wären, und ohne Kontrolle und Rechenschaft vermöge ihres wissenschaftlichen Geistes und durch die reine Hingebung aller Beteiligten an Pflicht und Beruf ihr Ziel sicher erreichten. Wir müssen aber die Dinge nehmen wie sie sind und mit den gegebenen Größen rechnen. Was könnte zu der Zuversicht berechtigen, daß die Übelstände, denen man gegen Ende des vorigen Jahrhunderts durch Einrichtung regelmäßiger Maturitätsprüfungen endlich abhelfen zu müssen meinte, und gegen welche dieselben nach wiederholten sorgfältigen Erwägungen späterer veränderter Zeiten in Preußen immer wieder beibehalten und in den anderen deutschen Ländern ebenfalls eingeführt sind, jetzt nicht wieder eintreten würden? Und daß jene Übelstände geringer waren als die mit der Maturitätsprüfung möglicherweise immer noch verbundenen Nachteile, wird niemand im Ernst behaupten wollen. Die Gegner der Abiturientenprüfungen machen sich von den früheren Zuständen oft ein ganz unrichtiges Bild, worüber schon der erfahrene

Digitized by Google

A. H. Niemeyer (Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts II S. 756. ed. 8) bemerkt: „Wer jene so unbedingt gepriesene Vorzeit kennt, weiß recht gut, wie große Scharen höchst unwissender Menschen, selbst von vielen wegen ihrer humanistischen Gründlichkeit weltberühmten Schulen, der Universität zuströmten".

Das Motiv, welches bei der Instruktion von 1788 in den Vordergrund gestellt wurde, das Interesse des Staats an der Vorbildung der Beamten, und die Unverträglichkeit einer mangelhaften wissenschaftlichen Vorbereitung der Studierenden mit der Würde und der Aufgabe der Universitäten hat seitdem an Bedeutung nicht verloren. Man hat den bei der Maturitätsprüfung hervortretenden Anspruch des Staats bisweilen in einer die eigentümliche Wirksamkeit der Schule verkennenden Weise übertrieben. Nichts nötigt dazu, dies Verhältnis so aufzufassen, als ob Erziehung und Unterricht von Anfang an auf das Leben im Staat und auf den Staat angelegt sein müßten, und als ob der Staat das Leben des einzelnen in der Weise als ein Ganzes ansehe, daß er schon die Jugendzeit für die Leistungsfähigkeit des Mannesalters verantwortlich machen wolle. Die Ansicht jedoch, für den Staat sei der Zeitpunkt, sich um die Vorbildung seiner künftigen Diener zu bekümmern, erst dann gekommen, wenn dieselben, um zu einem Staatsamt zugelassen zu werden, sich zu dem ersten eigentlichen Staatsexamen melden, also nach der Zeit der Universitätsstudien, geht andererseits zu weit. Als sie bei der Begutachtung des Prüfungsreglements von 1834 von dem Minister v. Kamptz ausgesprochen wurde, machte der Justizminister Mühler mit Recht geltend, das Bestehen einer Staatsprüfung nach beendigten Universitätsstudien gewähre keineswegs den Beweis, daß eine genügende wissenschaftliche Bildung vorhanden sei; in der Regel zeige sich erst bei der weiteren praktischen Ausbildung der Staatsdiener der Mangel daran, wenn es zu spät sei, einen andern Lebensweg einzuschlagen. Die scheinbare Liberalität, welche es jedem überlassen will, die für den öffentlichen Dienst erforderliche allgemeine Bildung wann und wie er will zu erwerben, und sich erst in dem späteren Alter, wenn er sich um ein Amt bewirbt, darüber auszuweisen, erschwert was sie erleichtern möchte.

Bei der üblichen Polemik gegen die Maturitätsprüfungen überhaupt und gegen die Gleichmäßigkeit der Anforderungen, die für den wesentlichen Inhalt derselben an allen preußischen Gymnasien zur Anwendung kommt, bleiben gewöhnlich nicht nur die Thatsachen der Geschichte des höheren Schulwesens in Deutschland, sondern auch die faktischen Verhältnisse in Preußen unbeachtet. Man setzt ohne weiteres voraus, die preußische Unterrichtsverwaltung sei in demselben Maße unverhindert, überall nur die lediglich von dem Interesse der Wissenschaft und von einer unabhängigen Pädagogik diktierten Forderungen zur Ausführung zu bringen, wie es etwa die Regierung eines kleinen deutschen Landes ist, wo nur ein Gymnasium besteht. Die Abiturientenprüfung an einem solchen braucht allerdings in der Oberprima wenig mehr als die gleichzeitig in allen übrigen Klassen während der letzten Tage des Schuljahrs stattfindende Klassenprüfung zu sein. Aber nun vergleiche man mit den einfachen und leicht überschaubaren Verhältnissen eines kleinen Staats den Umfang des preußischen Gymnasialgebiets zwischen der russischen und französischen Grenze: bei unbefangener Erwägung dieser Verschiedenheit wird das Urteil vorsichtiger werden, falls man nicht in Abrede stellt, daß die preußische Regierung ebenso verpflichtet ist, auch über die höheren Schulen des Landes eine Aufsicht zu führen, wie sie in jedem kleineren deutschen Staate geübt wird. Daß es dabei nicht auf eine undeutsche Centralisation und Uniformität abgesehen ist, muß jeder erkennen, der sich wirklich von dem, was geschieht, unterrichten will.

Ein Punkt von besonderer Wichtigkeit darf bei dieser Betrachtung nicht übergangen werden: es sind die an Schulzeugnisse geknüpften Berechtigungen für den Civil- und Militärdienst in Preußen. Man kann darüber streiten, ob die Schule in der Teilnahme am öffentlichen Leben, welche ihr darin aus Vertrauen zu ihrer Wirksamkeit und zu ihrem Urteil zugestanden worden ist, nicht ein ihre nächsten Zwecke gefährdendes

Digitized by Google

Geschenk erhalten hat; man kann es wünschen, daß sie nicht durch Zwecke, die außer ihr liegen, in der Hingebung an das ihr eigene, der Geistesbildung an und für sich gewidmete Werk gestört werde: aber man wird doch zu erwägen haben, ob es geraten und im allgemeinen Interesse ist, daß z. B. die gegenwärtig für die höhere militärische Laufbahn mit den Maturitätszeugnissen verbundene Wirkung aufhöre, und dann für sehr viele, die jetzt jenes Ziel auf dem Wege eines bildenden und geordneten Schulunterrichts erreichen, die Vorbereitung trete, mit welcher sich die pädagogische Industrie beschäftigt. Jedenfalls liegt aber, solange dies Berechtigungswesen besteht, für die Unterrichtsverwaltung in der Verantwortlichkeit, welche sie dabei den anderen Gebieten (Ressorts) des öffentlichen Dienstes gegenüber auf sich genommen hat, ein Grund mehr, darauf zu sehen, daß eine allgemein verbindliche Ordnung der Prüfungen eingehalten werde.

Was sodann die Universitäten betrifft, so kann sich der Staat um seiner auch auf diese sich erstreckenden Oberaufsicht willen der Pflicht nicht entziehen, sie vor dem Zudrange solcher zu schützen, die in ihrem ganzen Bildungsstande für die höheren Studien ungeeignet sind; er kann es nicht übersehen, daß gewisse Kenntnisse eine notwendige Voraussetzung der akademischen Studien sind und später nicht mehr eingebracht werden können. Bei der vorerwähnten Begutachtung des Reglements von 1834 äußerte der Justizminister Mühler gegen Hrn. v. Kamptz, der die Universität jedwedem ohne Nachweis seiner Befähigung geöffnet wissen wollte, darunter werde unfehlbar der wissenschaftliche Geist der Universitäten leiden; über das Vorhandensein des für die höheren Studien erforderlichen Grades der Vorbildung würden die jungen Leute selbst sowie Väter und Vormünder sehr leicht irren; eine Schulprüfung mache ihn unzweifelhaft; dieselbe beziehe sich ebensowohl auf die sittliche Reife, wie auf die Vorkenntnisse, welche unsere Zeit ohne Berücksichtigung irgend eines künftigen Berufsstudiums als die Grundpfeiler aller höheren Bildung anerkannt habe, und welche die Elemente darbieten, von denen aus man mit Leichtigkeit zu jedem anderen Studium übergehen könne. Der Unterrichtsminister v. Altenstein fügte dieser Entgegnung den Hinweis hinzu, daß keinem Vater die Freiheit genommen sei, seinen Sohn, wenn er ihn dazu für tüchtig halte, zur Universität abgehen zu lassen, da es sowohl den für unreif Erklärten, wie den gar nicht Geprüften gestattet sei, auf ihre Gefahr und zu ihren Privatzwecken die Universität zu besuchen.

Zu dem Interesse des Staats und der Universität kommt sodann das der Schulen selbst, der Schüler wie der Lehrer. Dies ist der am meisten bestrittene Punkt. Man schlägt die Rückwirkung, welche das zu erreichende bestimmte Ziel und die Aussicht auf eine schließliche Rechenschaft auf die Anstrengung der Lehrer und Schüler hat, gering an gegenüber den davon vermeintlich untrennbaren Nachteilen für die Schulen. Auch Bäumlein legte den Maturitätsprüfungsordnungen die Schuld bei, zur Nivellierung der Geistesbildung in Deutschland beigetragen zu haben: in früheren Zeiten, ehe das Schreckbild der Schlußprüfungen die Liebe zu den Wissenschaften erkältet, sei die Spontaneität der Geistesbildung bei der Jugend größer gewesen; jetzt werde besonders das Gedächtnis kultiviert und damit dem strebenden Geist eine unerträgliche Last aufgebürdet. Ebenso machte die kleine Minorität der oben erwähnten preußischen Landesschulkonferenz vom J. 1849 für ihren Antrag, die Abiturientenprüfung ganz aufzuheben, geltend: man lerne nicht mehr aus Lust und Liebe zu den Gegenständen, sondern um des Examens willen werde das Gedächtnis durch Auswendiglernen von Kompendien vollgepfropft, das Examen schade der Sittlichkeit der Schüler durch die Versuchung zu Betrügereien, führe zu Impietät und vermindere die Autorität der Lehrer, und am Ende spiele der Zufall doch bei der Prüfung noch die Hauptrolle.

Die Möglichkeit solcher nachteiliger Folgen ist ohne weiteres zuzugeben; aber weder treten sie allgemein und zahlreich hervor, noch sind sie auf die Anordnung an sich zurückzuführen, vielmehr einzig und allein auf die unrichtige Auffassung und Ausführung derselben.

Digitized by Google

Wie bereits erwähnt, hat die Abiturientenprüfung durch die Bedeutung, welche dem darüber ausgestellten Zeugnis beigelegt wird, eine Seite, nach welcher sie schon als eine Staatsprüfung aufgefaßt werden kann; aber sie ist doch überwiegend noch Sache der Schule, haftet an ihr und dient auch ihren Zwecken. Die Maturitätsprüfung, lediglich als solche genommen und nur zum Nachweis der geistigen Reife für die Universitätsstudien bestimmt, könnte sich allerdings kürzer fassen. Um zu zeigen, daß die Schüler die dazu erforderliche Gesamtbildung und eine für wissenschaftliches Arbeiten geschulte Kraft besitzen, würde ein deutscher Aufsatz über ein geeignetes Thema und eine mündliche Unterredung genügen, welche Gelegenheit gäbe, diejenige begriffliche Klarheit darzuthun, die auf dieser Entwicklungsstufe vorhanden sein muß. Allein die Schule will und soll nicht nur allgemein die dergestalt gebildete geistige Kraft und den für wissenschaftliche Thätigkeit erschlossenen Sinn aufweisen, sondern indem sie dies an den Gegenständen thut, welche sie als Mittel dazu benutzt hat, läßt sie ihre Zöglinge dabei zugleich den Nachweis positiver Kenntnisse und erworbener Fertigkeiten führen. Darum wird auch eine Prüfung in der Religion nicht unbedingt auszuschließen sein; denn wenngleich der Zweck des Religionsunterrichts nicht in einem Wissen besteht, so ist der Zweck doch ohne ein bestimmtes Wissen nicht erreichbar, und es kann nur eine heilsame Rückwirkung haben, wenn die Schule darzuthun genötigt ist, daß dies Wissen den Schülern auf die rechte Weise zu eigen gemacht und bei ihnen vorhanden ist. Verkehrt ist es freilich, was noch hin und wieder vorkommt, die Schulmäßigkeit des Examens auch noch in den Entlassungszeugnissen, als ob sie nicht Dokumente der vollendeten Schullaufbahn wären, sondern nur Notizen über das Schulexamen zu enthalten hätten, so hervortreten zu lassen, daß darin auf einzelnes beim Examen Verfehlte eingegangen wird.

Auch bei entschiedener Verwerfung eines Lehrens und Lernens, welches sich nur durch die Aussicht auf das Examen oder durch die Furcht vor demselben leiten und bestimmen läßt, werden doch wenige Schulen auf die Rückwirkung, welche das Examen auf die demselben vorhergehende Thätigkeit der Lehrer und Schüler übt, ganz verzichten mögen. Wollte man die Forderungen auf größere Leistungen, wie es die in deutscher oder in fremden Sprachen geschriebenen Aufsätze sind, beschränken, so würde konsequenterweise u. a. auch das lateinische Extemporale und die Lösung mathematischer Aufgaben wegfallen müssen. Die Wirkung davon würde sich bald zeigen. Es hilft nichts, diese Benutzung des Examens als etwas seiner Idee Fremdartiges zu bezeichnen: sie findet ihre Rechtfertigung in den thatsächlichen Verhältnissen, mit denen es die Schule, besonders bei den jetzt gewöhnlichen großen Frequenzen, fast überall zu thun hat. Liegt nun hierin ein Zugeständnis an ein Bedürfnis der Schule, so kann sie doch andererseits nicht genug daran erinnert werden, daß sie immer das Ganze und das Ziel im Auge zu behalten hat und ein Unterrichtsverfahren nicht für das rechte halten darf, das am Einzelnen haften bleibt, und bei dem die Schüler recht eigentlich den Wald vor lauter Bäumen nicht sehen lernen. Es ist in der That keine Maturitätsprüfung, die nur vereinzelte Fertigkeiten und das Gedächtnis, das Urteil aber gar nicht in Anspruch nimmt; es ist zweckwidrig, bei der Schulprüfung den größten Wert auf eine Detailkenntnis in Namen, Zahlen u. dgl. zu legen, die in wenigen Wochen wieder vergessen sind, und daneben nichts von dem Urteil und dem Geschick aufweisen zu lassen, die der Fülle des Stoffs gegenüber richtige Gesichtspunkte einzunehmen und ein denselben beherrschendes, wissenschaftliches Verfahren einzuschlagen weiß. Die Lehrer der oberen Klassen, welche dies versäumen, verkennen ihren Beruf und verstehen die Zeit nicht, in der es immer notwendiger wird, daß früh gelernt werde, scharf zu unterscheiden und leitende Begriffe festzuhalten, um nicht durch die vielen Einzelheiten verwirrt und durch die Masse des Stoffs überwältigt zu werden. Demgemäß sind mehrere das Prüfungsverfahren betreffende Erlasse des Unterrichtsministeriums ausdrücklich gegen die falsche Schätzung des mechanischen Einlernens und des quantitativen Gedächtniswissens gerichtet.

Digitized by Google

Daß es angemessen ist, den Abschluß eines mehrjährigen Schulkursus auch in besonderen Schlußleistungen als Proben davon, daß die Schule mit den ihr Anvertrauten das Ziel wirklich erreicht hat, bestimmt hervortreten zu lassen, und daß es den Schülern selbst erwünscht sein muß, vor ihrem Abgang solche Proben abzulegen, wird allgemein zugestanden: die Bedenken sind nur teils gegen eine förmliche und nach einer festen Norm abzuhaltende Schlußprüfung, teils gegen die Wirkung des Resultats derselben gerichtet. Die preußische Unterrichtsverwaltung ist, wie die Aufeinanderfolge ihrer Anordnungen beweist, nach beiden Seiten bemüht gewesen, schädliche Einwirkungen abzuwenden. Die Lehrer sind durch den Hinblick auf die Prüfung durchaus nicht verhindert, verwiegender Neigung und Begabung der Schüler in den oberen Klassen angemessene Freiheit zu gewähren; und wie bei der Beurteilung des Ergebnisses der Prüfung eine gegenseitige Kompensation schwächerer und guter Leistungen in verschiedenen Objekten zugestanden wird, so ist, da es in den meisten Fällen die mathematische schriftliche Prüfung ist, für welche der Versuch sich mit unerlaubten Hilfsmitteln durchzuhelfen, gemacht wird, ausdrücklich bestimmt worden, daß in der Mathematik auch solche Aufgaben gestellt werden, welche von den darin schwächeren Abiturienten gelöst werden können. Es versteht sich ferner von selbst, daß auch die eigentümliche Richtung, durch welche sich die einzelnen Anstalten infolge der Einwirkung ihrer Vorsteher und bedeutender Lehrkräfte oder durch die traditionelle Pflege eines besonderen Unterrichtsgebiets voneinander unterscheiden, bei der Abiturientenprüfung gebührende Berücksichtigung findet, so daß hier vorzüglichere Leistungen im Griechischen, dort im Lateinischen, auf einer Anstalt in der Geschichte, auf einer andern in der Mathematik u. s. f. bereitwillige Anerkennung finden. In den Persönlichkeiten der kontrollierenden Schulräte machen sich ebenfalls von der Centralstelle aus leicht wahrnehmbare provinzielle Verschiedenheiten geltend. An der entscheidenden Abstimmung nehmen auch die Patronats- und Kompatronatskommissarien und die Vertreter des Ephorats, wo ein solches besteht, teil. Wenn man alles dies, was noch durch andere Momente vermehrt werden könnte, mit Unbefangenheit betrachtet, so verliert die Vorstellung von durchgängiger Uniformität, rücksichtsloser Strenge und starrer äußerlicher Gesetzmäßigkeit der preußischen Abiturientenprüfung allen Boden. Thatsache ist, daß sie, wie sie besteht, im Lande sehr populär geworden ist. Man legt allgemein großen Wert auf das Zeugnis über eine wohlbestandene Abiturientenprüfung; es gereicht überall zur Empfehlung und wird nicht selten auch von solchen Eltern den Söhnen zur Bedingung der freien Wahl eines Lebensberufs gemacht, die unabhängig genug sind, um für dieselben auf die Vorteile des Staatsdienstes zu verzichten.

Außerdem daß eine Schlußprüfung, ihre zweckmäßige Einrichtung vorausgesetzt, im Interesse der Schule als solcher und der Schüler ist, muß es sodann auch den Lehrern selbst willkommen sein, das in längerer Thätigkeit Erreichte schließlich an einem objektiven Maßstab messen und vor einer Autorität darlegen zu können, um ihr Urteil vor dem Schein der Parteilichkeit und sich selbst vor Willkür zu sichern, die sich bald einstellen würde, wenn das Urteil lediglich den Lehrern der einzelnen Schulen überlassen bliebe. Bei den Vorbereitungen des Prüfungsreglements von 1834 äußerte der Schulrat Otto Schulz in seinem Votum: „Die Schätzung des Erreichten allein vom Urteil der Lehrer abhängig zu machen, würde fast ebenso unzweckmäßig sein, als wenn man dem Baubeamten, welcher den Bau geleitet hat, auch die Revision desselben und das entscheidende Urteil über die Tüchtigkeit der Ausführung überlassen wollte." Erscheint der Lehrer seinem Schüler da zum erstenmal als ein Beamter des Staats, der Rechenschaft von der Ausführung eines ihm erteilten Auftrags giebt, so bleibt er doch immer sein Lehrer, und das Pietätsverhältnis zwischen beiden wird durch den Akt einer solchen Prüfung nicht aufgehoben, ebensowenig wie der Staat selbst dies Verhältnis bei seiner Rechenschaftsabnahme unbeachtet läßt. Die gegenwärtig für die Abiturientenprüfung in Preußen geltenden Bestimmungen gehen von dem Vertrauen

Digitized by Google

zu dem Urteil der Lehrer aus und legen darauf das Hauptgewicht: es soll den Lehrern nur Gelegenheit gegeben werden, ihr Urteil über die Abiturienten vor dem Vertreter der Aufsichtsbehörde zu rechtfertigen. Um dies jetzige Vertrauensverhältnis zu würdigen, braucht nur an den Ton der Instruktion von 1788 erinnert zu werden, welche die Rektoren einer Anstalt, wo einem nicht hinlänglich vorbereiteten Schüler durchgeholfen worden, gleich mit beträchtlichen Geldstrafen bedroht. Daß, wenn die schriftlichen Prüfungsarbeiten und die Schulcensuren aus den letzten Jahren kein Bedenken ergeben, die mündliche Prüfung, sobald die Lehrer einen Schüler einstimmig für reif erklären, ganz erlassen wird, ist vorher angeführt. Wollte man nun die Konsequenz ziehen, daß, wenn doch der Schule und ihren Lehrern hinsichtlich der Reife ihrer Schüler soviel Vertrauen geschenkt werde, man darin auch weitergehen und es lediglich auf ihr Urteil ankommen lassen könne, so würden dabei, von allem übrigen abgesehen, schon die oben dargestellten Verhältnisse des preußischen Staats und des Unterrichtsministers unberücksichtigt bleiben, welche der Staatsbehörde jetzt eine Beteiligung an der Prüfung zur Pflicht machen.

Es ist selten, daß die Ausführung der darin bestehenden Ordnung von den Direktoren und Lehrern der höheren Schulen als beschwerlich und ihre freie Bewegung beeinträchtigend empfunden wird. Vielmehr wünschen sie der Kontrolle überhoben zu sein, welche sie darin erfahren, daß sämtliche Prüfungsverhandlungen, also auch die von ihnen durchgesehenen und censierten schriftlichen Arbeiten und das Protokoll über die mündliche Prüfung, der für die Provinz bestellten wissenschaftlichen Prüfungskommission zur Begutachtung vorgelegt werden. Auch die Landesschulkonferenz vom J. 1849 sprach den Wunsch aus, daß diese Einrichtung aufgehoben werden möchte. Dies ist bisher nicht geschehen. Es wird festgehalten, daß die wissenschaftlichen Prüfungskommissionen mit entsprechender Aufgabe an die Stelle der wissenschaftlichen Deputationen getreten sind, denen es nach der von Wilh. von Humboldt (1808) für sie ausgearbeiteten Instruktion oblag, über alle inneren Angelegenheiten des Schulwesens Gutachten abzugeben, und die wissenschaftlichen Grundsätze, auf denen die Unterrichtsverwaltung basiert sein muß, gegenwärtig zu erhalten. Die Resultate des Unterrichts der höheren Schulen konnten daher ihrer Kenntnis und Beurteilung nicht entzogen werden. Der gegen den Anteil der wissenschaftlichen Prüfungskommissionen an der Maturitätsprüfung vornehmlich hervorgehobene Umstand, daß dieselben zum größten Teil aus Universitätslehrern zusammengesetzt sind, welche dem Schulwesen fernstehen und in vielen Fällen niemals an Gymnasien und Realschulen gelehrt haben, kann für besonders erheblich nicht gelten, wenn erwogen wird, daß es eben die Absicht ist, für das, was die Schule als Ertrag ihrer Arbeit an die Universität abliefert, nicht bloß eine Kontrolle der Schulverwaltung, sondern auch der fortschreitenden Wissenschaft zu haben, und auf solche Weise Schule und Universität in kontinuirlichen, lebendigen Zusammenhang zu setzen. Die Kenntnis, welche auf diese Weise der Universität vermittelt ist, kommt ihr auch in der Beziehung zu statten, daß ihr hinwiederum die wissenschaftliche Vorbildung der künftigen Lehrer der höheren Schulen, und derselben Kommission sodann die Prüfung der wissenschaftlichen Befähigung der Lehramtsaspiranten obliegt. Endlich ist auch dafür gesorgt, daß die praktisch-pädagogische Erfahrung in den wissenschaftlichen Prüfungskommissionen nicht unvertreten und nicht ohne Einfluß auf diejenige Form der Revisionsgutachten ist, in welcher dieselben an die Prüfungskommissionen der Schulen gelangen. Soweit es nämlich die in Betracht kommenden lokalen und persönlichen Verhältnisse zulassen, sind die Provinzialschulräte an den Geschäften der wissenschaftlichen Prüfungskommissionen beteiligt; ebenso werden bei dem alljährlich eintretenden Wechsel nicht selten Schulräte, Direktoren und Gymnasialprofessoren für einzelne Fächer zu Mitgliedern der wissenschaftlichen Prüfungskommissionen ernannt. Die Provinzialschulkollegien sind ferner befugt, an den Revisionsgutachten dasjenige, womit sie nach ihrer näheren Kenntnis der betreffenden Anstalten und Personen

Digitized by Google

nicht übereinstimmen, vor der Absendung an die Direktoren zu modifizieren, haben über dergleichen Abänderungen in der dem Ministerium zugehenden abschriftlichen Mitteilung zu rechtfertigen. Seit dem J. 1862 werden wegen der großen Zahl der Abiturienten immer nur von der Hälfte der Gymnasien jeder Provinz die Arbeiten eines Prüfungstermins den wissenschaftlichen Prüfungskommissionen zur Begutachtung überschickt.

Es kommt, wenn die Prüfungseinrichtung den Hauptzweck der Schule nicht beeinträchtigen soll, darauf an, daß im Gemeinsamen das Recht des Besonderen, dem Schüler eine Individualität, dem Lehrer seine Freiheit gewahrt werde. Dies ist in der bestehenden Prüfungsordnung prinzipiell geschehen und wird jedenfalls durch dieselbe nicht verhindert; und wie oben bei dem geschichtlichen Verlauf nachgewiesen, daß man die Prüfung mehr und mehr vereinfacht hat, und allmählich zu freieren Einrichtungen übergegangen ist, so wird man, wie nicht zu bezweifeln, nur in dieser Richtung weitergehen. Daß damit Examensfurcht und Unterschleifsversuche aus den Schulen ganz verschwinden, ist gleichwohl nicht zu hoffen. Beides wird immer noch vorkommen, solange dem Examen ein Einfluß auf die Zukunft des Examinanden eingeräumt und dem Abgangszeugnis Staatsgültigkeit beigelegt wird. Dem Gedanken dieser Wichtigkeit gegenüber stellt sich auch bei tüchtigen jungen Leuten, die das Examen zu bestehen vollkommen befähigt sind, leicht ein Mißtrauen in die eigene Kraft ein, wobei nach einer demselben Jugendalter eigenen Neigung nicht selten zugleich dem Reiz nachgegeben wird, das Verbotene, weil es verboten ist, dennoch zu wagen. Verirrungen solcher Art kann auch die treueste Wachsamkeit nicht immer verhüten; aber unter den zahlreichen Gymnasien in Preußen giebt es nicht wenige, wo niemals oder nur ganz vereinzelt der Versuch eines Betrugs bei der Maturitätsprüfung vorgekommen ist. Wie hat man das erreicht? Hauptsächlich dadurch, daß man es mit der Versetzung nach Prima genau nahm und die oberste Stufe des wissenschaftlichen Unterrichts nur solche betreten ließ, die dazu hinlänglich vorbereitet waren; ferner durch eine auf Erziehung zu geistiger Sicherheit und Selbständigkeit berechnete Unterrichtsweise, durch eine der Intention und dem Geist des Prüfungsreglements entsprechende Anwendung desselben, und endlich dadurch, daß es gelang, unter den Primanern den ehrenhaften Sinn traditionell zu machen, der jedes heimliche und unlautere Mittel verschmähte. An solchen Schulen hat man auch Gelegenheit wahrzunehmen, daß die Maturitätsprüfung, weit entfernt einen Druck auf die Geister zu üben oder das wissenschaftliche Interesse und den Trieb zu geistiger Thätigkeit zu hemmen, vielmehr einen heilsamen Wetteifer wirkt, und daß diejenigen, denen die Kräfte zu einem höheren Fluge versagt sind, der Aussicht auf die Prüfung, welche am Schluß der Schullaufbahn ihrer wartet, jedenfalls ein gut Theil der Gewöhnung an Fleiß, Zucht und Ordnung verdanken.

Zum Schluß einige Angaben aus der Statistik der preuß. Maturitätsprüfungen*): Im Jahre 1820 erhielten in den Gymnasien ein Zeugnis der Reife 590, bei den Universitäten (wo bis 1834 ebenfalls pro maturitate geprüft wurde) 345; 1830: 1330 und 454; 1840: eigentliche Abiturienten 1060, außerdem fremde Maturitätsaspiranten 97; 1850: 1437 und 76; 1860: 1794 und 34; 1867: 1842 und 36; 1868: 1995; mit Hinzurechnung aber der in Hannover, Schleswig-Holstein und Hessen-Nassau als reif Entlassenen: 2336 und 57 Externe; 1870, wo wegen des Krieges Erleichterungen der Prüfung gestattet waren, aus sämtlichen Provinzen: 3224 und 49; 1871: Verminderung infolge des Krieges auf 1843 und 33; 1872: 2541 und 50; 1879: 2798 und 47.

L. Wiese.

*) Detaillierte statistische Nachrichten, u. a. auch eine Klassifikation der Entlassenen nach dem Alter und Angabe der Studienfächer, zu welchen sie überzugehen beabsichtigen, s. a. a. O. I S. 512 ff. II S. 583 ff. III S. 388 ff.

Digitized by Google

Preußisches Volksschulwesen kann es nicht geben vor dem Vorhandensein eines preußischen Staates, denn durch diesen ist ein preußisches Volk im Sinne der Gegenwart erst geworden. Was daher über das niedere oder wie das preuß. Landrecht im Unterschied zu dem gelehrten sich ausdrückt, gemeine Schulwesen auf Staatsgebieten, welche nachmals Teile der preußischen Monarchie wurden, zu berichten ist, das kann nur als Vorgeschichte des preußischen Volksschulwesens betrachtet werden. Aber sowohl über diese Vorgeschichte, als über die eigentliche Geschichte des preußischen Volksschulwesens, dieser mannigfaltig und vielverzweigten, über weite deutsche wie slavische Länderstrecken ausgebreiteten, bis an die französische und die niederländische Volkstümlichkeit hinausreichenden, von den verschiedenen Konfessionen des Landes mehr oder weniger eigentümlich ausgebildeten, in die allgemeinsten und besondersten Verhältnisse des Lebens durch angemessene Abstufung Einfluß übenden Einrichtung, ist aus leicht zu findenden Gründen von Inländern, von denen sie nur geschrieben werden könnte, noch nichts in vollständiger oder gar erschöpfender Weise aufgesetzt worden. Was als Geschichtsdarstellung in der Litteratur gegenwärtig vorhanden ist, läßt sich auf den ersten Blick als flüchtig zusammengeraffte, wenn schon übersichtliche Beute, wie das, was Victor Cousin in seinem Bericht über den Zustand des öffentlichen Unterrichts in Preußen, übersetzt von Kröger, Altona 1833, und als noch flüchtigeres Raisonnement, was der reisende Rendu in seiner Schrift: De l'éducation populaire dans l'Allemagne du Nord et de ses rapports avec les doctrines philosophiques et religieuses, Paris 1855, veröffentlicht hat, leicht erkennen.

Was unser deutscher Landsmann Heppe in seiner „Geschichte des deutschen Volksschulwesens III. Band, Gotha 1856", giebt, ist so gut, als es die ihm wie jedermann zugänglichen und bekannten dürftigen Quellen ergeben. Eine Geschichte des preuß. Volksschulwesens wäre etwas nicht Geringeres, als die zusammenhängende Darstellung, mittelst welcher der Entwicklungsgang der vom Staate auf das Volk gerichteten Intention, es durch öffentlichen Unterricht, in der Absicht es zu bilden, zu behandeln, und die Bestrebungen anschaulich würden, durch die jene Intention zur Ausführung gebracht werden sollte und mit welchen Erfolgen dies geschehen sei.

Die Beschreibung dieser unendlichen und stillen Arbeit einer nach vielen andern Seiten mit ihren Gedanken, Sorgen und Mitteln gleichzeitig immer mit in Anspruch genommenen Staatsverwaltung ist wie gesagt unseres Wissens noch nicht geliefert, wie belehrend sie für das um das Schulwesen interessierte In- und Ausland auch sein könnte. Es fehlt nämlich an zu vielem, als daß dies ohne weiteres wie im Beilauf geschehen könnte. Damit, daß das Schultheater, ich meine, der status rei scholasticae irgendeiner Zeit gezeichnet, damit, daß der sogenannte Geist, welcher irgend einer zeitweisen Verwaltung des öffentlichen Schulwesens die Richtung gegeben hat, vergegenwärtigt oder der Beurteilung unterzogen wird, damit ist noch nicht die Geschichte und der anschauliche Bericht vom Zustand gegeben. Es gehört dazu eine eingehende Vertrautheit und Vorführung der Unternehmungen, welche versucht, der Mittel, welche bereitgestellt, der Anordnungen und Veranstaltungen, welche zur Förderung getroffen, der Ergebnisse, welche erreicht, sowie nicht weniger der Fehlgriffe, welche hierbei gemacht worden sind. Das vermag ein Ausländer am wenigsten mit voller Sicherheit und ist auch von einem Inländer noch nicht genugsam geleistet worden. Was uns Ludw. von Rönne über das Unterrichtswesen des preußischen Staates, Berlin, Band I. 1855 geliefert hat, sind sehr schätzbare Grundzüge und ein reicher Apparat von Bestimmungen der leitenden Behörden, aber kein lebensvolles Bild vom geschichtlichen Verlaufe. Was hier gegeben werden kann, darf, wenn es nicht über das einer Encyklopädie zuständige Maß hinausschreiten soll, kaum auf mehr ausgehen, als auf eine historische und statistische Skizze, welche einer späteren ausführlichen Arbeit besten Falls zum Anhalt oder zur Unterlage dienen könnte. Administrative Berichte bilden aber noch keine Geschichtsdarstellung.

Digitized by Google

I.

Wie schwach nun auch ganz besonders für die Vorgeschichte die bekannten Quellen fließen, so darf dieselbe hier doch nicht außer Betracht gelassen werden, wenn es darauf ankommt, einen genügenden Einblick in die nachmaligen Verhältnisse zu geben. Sie wird in ihrem Verlaufe sich am füglichsten an die Ländergebiete anzuschließen haben, wie sich dieselben zu dem Länderkomplexus nach und nach verfestigt haben, der das ansehnliche Staatsgebiet der preußischen Monarchie gegenwärtig bildet.

A. 1. Diese Vorgeschichte wird man von den ersten Schulanfängen an zunächst in denjenigen Landschaften, welche unter dem Kurfürsten Joachim II. den Grundstock der gegenwärtigen Monarchie ausmachten, zu verfolgen haben. — In der Kirchenordnung des Kurfürsten Joachim vom J. 1540 heißt es: „Dieweil auch zur Erhaltung christlicher Religion und guter Polizei aufs höchste von Nöten, daß die Jugend in der Schule unterweiset werde, und die Schulen etliche Zeit her in merklichen Abfall kommen, wollen wir, daß die in allen Städten und Märkten wiederum angericht, reformiert und gebessert ꝛc. werden" (Mylius, Const. March. I. Teil 1. Abt. Nr. II). Diese Kirchenordnung setzt das Vorhandensein von „Schulmeistern" und „Schulgebäuden" also voraus, versteht aber unter den Schulen solche, die sich in Städten befinden und in denen neben Elementargegenständen Latein gelehrt wurde.

Was sich im Verfolg hiervon und insonderheit auf Veranlassung der Visitations- und Konsistorialordnung von 1573 (bei Mylius Const. Marchic. I. Teil 1. Abt. Nr. VII. S. 274—339) in einem Zeitraum von fast 200 Jahren, von 1573—1763, auf einem allmählich sich vergrößernden Länderbereiche als Schulwesen für das Volk nach und nach ausbildet, kommt sehr gelegentlich, sehr spärlich, armselig, allezeit im Anschlusse an die Kirchen und unsicher an den Tag, wenn wir es mit dem Späteren, sonderlich dem in der gegenwärtigen Periode vergleichen. Es gab für die aufrichtigsten Absichten energischer Regenten, welche das Land gehabt, immer so riesengroße Anforderungen, so weitläufige Bedürfnisse und Schwierigkeiten, so knappe Mittel wie von Macht so auch damals von Recht, daß das Schulwesen im Volke in ein paar Jahrhunderten zu nichts Rechtem zu kommen vermochte. Es sollte alles soviel als möglich sich selbst machen. Das Staatsoberhaupt schien für diese selbstverständliche innere und anscheinend unansehnliche Angelegenheit zu hoch zu stehen, auch nicht viel Zeit übrig zu haben. Dazu war das Volk weder der Konfession, noch der Sprache nach ein einziges. Es gab evangelische und katholische, deutsche, polnische und litauische Unterthanen, deren Gemeinden unter Patronen standen, welche niemals etwas Rechtes leisten wollten. Man war damals vielleicht bisweilen willens, nach einer Seite hin genügendes zu schaffen, man war aber selbst nicht schulerfahren genug, um über mehr als das Allerkümmerlichste hinauszukommen. Die langsam und schwerfällig von statten gehende Schulentwicklung ist ursprünglich staatenweise gewesen. Der brandenburgisch evangelische Stammstaat hat den status quo bei den nach und nach zugekommenen Erwerbungen seiner Fürsten übernommen und nach Bedarf gelegentlich auf dem überkommenen Grunde fortgebildet. Erst mit dem Generallandschulreglement vom J. 1763 ist für die evangelischen Lande, mit Ausnahme der reformierten französischen Gemeinden, eine erste allgemeine Verordnung erlassen worden.

2. In der Kurmark Brandenburg deutet die 1573 von Johann Georg erlassene kurmärkische Visitations- und Konsistorialordnung zwar, wie bereits bemerkt wurde, auf das Vorhandensein von Schulen, Schulmeistern und ihren Gesellen hin. Es müssen diese Schulen aber immer noch als Stadtschulen angesehen werden. Auf den Dörfern giebt es in jener Zeit und noch in langer Zeit keine Schulen; auch wird in der Konsistorialordnung von der Einrichtung solcher nicht gesprochen. Dem Küster wird die Pflege des Katechismus bei Kindern und Gesinde, ohne Zweifel nach dem Wortlaut der in der Kirchenordnung von 1540 enthaltenen trefflichen Erklärung, befohlen, und diese Einrichtung darf immerhin als sicherer

Digitized by Google

Ansatz zur Ermöglichung eines nachmaligen Schulwesens angesehen werden. Für die Mädchen in den Städten wurden indes förmliche Schulen eingerichtet, über deren besondere Einrichtung nichts berichtet wird.

Auch die Kirchenvisitationsinstruktion vom J. 1600 bezieht sich noch immer wieder nur auf Stadtschulen. Erst nach dem dreißigjährigen Kriege unter Kurfürst Friedrich Wilhelm dem Großen entstehen einige Knaben- und Mädchenschulen auf Dörfern und deuten auf den Anfang eines Landschulwesens hin. Es wird 1662 befohlen, daß die Kirchen und Gemeinden allen Fleiß anwenden sollten, daß hin und wieder, sowohl in Dörfern, Flecken als in Städten wohlbestellte Schulen angeordnet würden. Weiteres ist über dieses Schulwesen nicht zu ersehen.

3. An diesen ersten Keim des brandenburgischen Kurstaates kamen als bedeutendere Landstriche mit staatlich geordneter Organisation unter Johann Sigismund 1609 die Lande Jülich, Mark und Ravensberg und 1619 das Herzogtum Preußen; unter dem großen Kurfürsten Hinterpommern mit Appertinenzien, das Herzogtum Magdeburg und die Fürstentümer Halberstadt und Minden. In den genannten westfälischen und rheinischen Landen lenkte das Schulwesen der reformierten und der lutherischen Gemeinden die Aufmerksamkeit der Regierung nach und nach auf sich, und erhielt das der ersteren 1662 in der märkischen ref. Kirchenordnung des großen Kurfürsten, und das der letzteren in der lutherischen vom J. 1687 einzelne Bestimmungen, welche das Schulwesen, das den Kirchengemeinden zugehörig war, staatsobrigkeitlich zu regeln begannen. Die öffentlichen Kirchspielschulen sollen erhalten werden, Winkelschulen, wie damals die gegenwärtigen Privatschulen genannt wurden, nicht gestattet sein. In Wesel war 1687 sogar die Begründung einer Pflanzschule für Schulmeister unter dem Namen eines Kontuberniums vorbereitet worden, aus welcher Stiftung nachmals Seminaristen fürs Schulmeisterseminar gewonnen wurden. Vom katholischen Schulwesen ist in den fürstlichen Verordnungen noch keine Spur. In Preußen, dem alten Ordenslande des Ostens, hatte es schon vor der Säkularisation unter den Hochmeistern in der Stadt Königsberg nicht an Schulen gefehlt; das platte Land dagegen ermangelte ihrer; 1568 und 1598 wird in Verordnungen indes ihrer schon gedacht. In Pommern erfolgte die erste Einrichtung von Volksschulen ganz spät. Die Pommersche Kirchenordnung von 1563 kennt noch keine Dorfschule. In dem Abschnitte derselben, welcher „von den Schulen" handelt, werden neben den lat. Schulen nur „deutsche Schreibschulen" und „Jungfrauenschulen" erwähnt, welche in den Städten eingerichtet werden sollen. Die deutschen Schulschreiber sollten vom Rat bestellt und mit Wohnung von dem Kasten versorgt werden. So sie fromm sind und dem Pastor nicht widerwillig, mag man ihnen aus dem Kasten ein Geschenk geben, Besoldung aber nehmen sie von ihren Schülern; die sollen sie lehren lesen, recht und wohl schreiben und rechnen und sollen sie zum Katechismus und zu der Predigt halten, wie ihnen mit Rat des Pastors eine Form soll vorgeschrieben werden. — Im Magdeburgischen wurde erst nach dem dreißigjährigen Kriege der Versuch gemacht, die Grundlagen eines evangelischen Volksschulwesens zu schaffen. Die Küster wurden durch die vom Administrator August 1652 erlassene Kirchenordnung angewiesen, den Pfarrern in allen dienstlichen Verrichtungen gehorsamlichst zur Seite zu stehen und „die Knaben und Mägdlein" lesen und schreiben lehren, wie auch den Katechismus und den christlichen Kirchengesang, worauf die Prediger mit Fleiß sollen Achtung geben, auch das Volk, ihre Kinder in die Schule zu schicken, ernstlich ermahnen. Es wurde hier nicht bei bloßen Verordnungen belassen, sondern durch die Vornahme einer allgemeinen Kirchenvisitation ihre Vollziehung und wirkliche Einführung unterstützt. Die traurigen Ergebnisse der Visitation wurden Veranlassung, in dem Visitationsdekret und Abschied vom J. 1656 weitere schulfördernde Bestimmungen zu erlassen, obschon aus der Schulordnung, welche 1658 August nicht bloß für die lat. Schulen der Städte, sondern auch für die

Digitized by Google

Dorfschulen galt, hervorging, daß auf dem Lande die Einrichtung von Schulen immer noch nicht durchgesetzt werden konnte. Die Bestimmungen derselben blieben bis ans Ende des Jahrhunderts dieselben.

B. 1. Selbst mit der Geschichte der anhebenden preußischen Monarchie beginnt die preußische Volksschule noch nicht sofort. Wenn auch unter König Friedrich I. diejenigen Seiten und Stufen des öffentlichen Bildungswesens nachhaltige Anregung und Förderung erfuhren, welche Aussicht gaben, Ruhm und Glanz auf die neugeschaffene Krone und das zu einer Monarchie vereinigte Land in hervortretender Weise und wo möglich weit hinaus zuwegezubringen, so wurde für das damals und auch noch heute oft genug sogenannte „niedere" Schulwesen, — einige wenige unerhebliche Anregungen zur Witwen- und Waisenversorgung der Schullehrer ausgenommen, und außer einer Vorschrift zu gründlicherer Visitation — nichts Bemerkenswertes geschaffen. Das aber ist nicht viel. Denn wie wohlausgedacht eine Visitationsordnung für einen Verwaltungsbetrieb immer sein mag, so vollziehen die Visitierenden mit allen Verordnungen und Bestimmungen den Betrieb lange nicht selbst; sie kommen bei dem gut vollzogenen, wie bei dem übel gehandhabten mit Lob oder Tadel nur hinterdrein, d. h. zu spät. Von dem Betrieb der Lehrenden hängt selbstverständlich die Hauptsache selbst ab. Die Güte und Kraft hat ein Schulwesen hauptsächlich in seinem Lehrstande. Solange es noch nicht Lehrer von gehöriger Art giebt, kann es auch kein Schulwesen rechter Art geben. Es blieb darum das Schulwesen der Art seines Betriebes nach, von anderen Seiten desselben ganz zu geschweigen, noch lahm und bedeutungslos, denn noch fehlte eben jener zum Gedeihen desselben wesentliche Hauptteil, der wirkliche Lehrerstand. Was bis dahin „Lehrer" hieß, das waren in Städten Litteraten mehr oder minder verkommener Art, oder Kandidaten, welche die Schulstation durchpassierten, um so schnell als möglich in das lohnendere Predigeramt zu gelangen, wie noch heute zu erleben; in Dörfern aber waren es Handwerker, die daselbst ansässig geworden waren, abgedankte Herrendiener und invalide gewordene Soldaten. Personen von genügender Bildung und von eigentlicher Lehrkunst waren noch gar nicht vorhanden, und die Zahl jener ihr Werk nur ungenügend treibenden Lehrer war nicht einmal ausreichend. Es ist die Frucht des achtzehnten Jahrhunderts und namentlich das Verdienst der Regierungen Friedrich Wilhelms I. und Friedrichs II., welche beide, wie in andern Dingen, so auch in den Schulangelegenheiten fast nur als eine einzige anzusehen sind, daß darauf bezügliche Anfänge zum gesicherten Fortschritt in der Begründung und Vorbereitung eines Volksschulwesens gemacht wurden.

a) Die Zeit Friedrich Wilhelms I. war eine Zeit des Ansammelns, Anbahnens, Beruhens. Nicht Geld nur und Soldaten brachte der vorsorgende König für den künftigen großen Kriegsherrn zusammen; er hinterließ dem künftigen, ebenso großen Friedensfürsten eine Bevölkerung, in welcher Gehorsam gegen die Obrigkeit, Gottesfurcht, Arbeitsamkeit und Wirtschaftlichkeit an der Tagesordnung waren. In dieser Bevölkerung hatte er allein 1800 Schulen angelegt. Unter seinem ausgesprochenen Schutze sammelte sich in Halle der sogenannte Pietismus, und von da durfte er sich unbehindert mit seinen Bestrebungen in die preußischen Lande ausbreiten. In dieser tieferen Lebensrichtung trat bekanntlich ein bis dahin in solchem Grade nicht gesehener Anteil am Erziehungs- und Unterrichtswesen und infolge davon auch an derjenigen Seite desselben hervor, welche wir gegenwärtig unter dem Namen Lehrgeschicklichkeit verstehen (vgl. d. Art. Francke und die treffliche Schrift von Frick: Das seminarium praeceptorum, Halle 1883). Seit den Bemühungen Franckes in den halleschen Stiftungen giebt es namentlich in Preußen Lehrer, wirkliche Schullehrer, d. h. Personen, welche nun nicht mehr aus bloßem Instinkt oder auf das Geratewohl losdocieren, sondern solche, welche mit Liebe und Einsicht unterweisend und ernstlich auf das Unterrichtsgeschäft Bedacht nehmend, auf die Jugend einzugehen geschickt werden, und ihren unterrichtlichen Erfolg von eben dieser Geschicklichkeit, mit welcher sie gewissenhaft das Werk treiben, erhoffen und erwarten

Digitized by Google

dürfen, und nicht mehr von der Gunst des Zufalls. Es kommen damit die Grundlagen zustande, aus denen sich eine Lehrkunst und eine Lehrerpersönlichkeit, ja, wie es nun am Tage ist, ein Lehrerstand entwickeln konnte. In den Francke'schen Kreisen beginnt man infolge von dem, was ihrem Mittelpunkte von Gotha her aus den unterrichtlichen Bestrebungen Ernsts des Frommen erinnerlich geblieben sein mochte, und was er aus den Schriften des Comenius mehr noch als aus denen des Ratich entnommen, es nun mit Ernst und Eifer anzulegen auf förmliche Vorbildung von Lehrern, freilich zunächst nur für die Lehrerstellen, die sich unter Franckes Augen bildeten und unter seinen Händen zusehends erweiterten und mehrten, und die in ausgedehnten Kreisen nach und nach das lebhafteste Interesse rege machten. Köpfen von organisatorischer Begabung und Bestrebung, wie Friedrich Wilhelm I. und Friedrich II. es waren, konnte es nicht schwer werden, zu erkennen, daß man, wenn man hunderte von Schulen im Lande ins Leben rufen und darin erhalten wolle, auch darauf im voraus zu denken habe, Lehrer für dieselben zu erlangen, weil dieselben vom Himmel nicht fallen und man sich dabei weder aufs Strand- noch wie beim damaligen Militär aufs Werberecht zu verlassen habe. Das kann man schon daraus entnehmen, daß in einem Patente vom 10. Nov. 1722, frühere Zulassungen beschränkend, bestimmt wird: „daß zu Küstern und Schulmeistern auf dem platten Lande außer Schneidern, Leinewebern, Schmieden, Rademachern und Zimmerleuten sonst keine anderen Handwerker angenommen werden sollten." In dem Reskript vom 17. Sept. 1738 aber heißt es: „Wider die herumlaufende Schneider und Fuscher, auch das Hausieren, und daß auf dem platten Lande außer dem Küster und Schulmeister gar kein Schneider geduldet werden soll; — augenscheinlich, um den Küster und Schulmeister dadurch einigen Erwerb mehr aus dem Betrieb der Schneiderei zu sichern. Es wurde insonderheit wohlgefällig bemerkt, als der Prediger Schimmeier zu Stettin auf der Lastadie eine Art von Lehrerseminar 1735 einzurichten begonnen hatte; eine ganz besonders wichtige Sache aber war es dem König, unter dem 5. Dez. 1736 eine Ordre an den Abt Steinmetz zu Kloster Bergen bei Magdeburg über Eröffnung eines Seminars daselbst zu erlassen. — Das Hervorragende in dem Entwicklungsgange, welchen das Volksschulwesen in der Regierungszeit dieses und des folgenden Königs von Preußen nahm, sind die ganz bestimmten Anfänge von einer geflissentlich erstrebten Lehrerbildung und im Gefolge davon die Versuche von einer methodischen Anfassung der Lehrgegenstände, indem natürlicherweise die bereits an dem Volksschulwesen angelegten andern Seiten gleichfalls ihre weitere Berücksichtigung erfuhren, um sie zu erhalten oder fortzubilden. So erfolgt unter Friedrich Wilhelm I. (Oktober 1713) eine Königl. preuß. Evangel. Reformierte Inspektorial-, Presbyterial-, Klassikal-, Gymnasien- und Schulordnung, das erste Schulgesetz, das sich über die genannten Konfessionsgenossen in der ganzen Monarchie erstreckt, jedoch wieder außer Kleve, Mark und Ravensberg.

Im J. 1715 erhalten die evangelischen Superintendenten und Pröpste der Kurmark ihre Instruktion über Anstellung der Lokalvisitation. Durch spätere Verordnungen begründet der König die allgemeine Schulpflichtigkeit, die seinem Volke zum großen Segen und gegenwärtig bei demselben zu einer Sitte geworden ist. — „Die Superintendenten sollten sich der Präparation tüchtiger Schulmeister entweder selbst oder unter ihrer Leitung durch geschickte Schulkollegen und fromme Studiosen annehmen. Wer gute Schulmeister wisse, solle sie dem Propste anzeigen." — Auf geflissentlich vom Staate eingerichtete Anstalten für Lehrerbildung kommt man noch nicht; es soll nämlich die in ihrer ganzen Wichtigkeit noch nicht erkannte Sache nichts kosten; sie soll sich von selbst machen. —

Der Landesbehörde zu Königsberg befahl er, nachdem er bei seinen wiederholten Reisen durch Preußen und Litauen bemerkt hatte, daß das Landvolk, besonders in Litauen, sich nach seinem eigenen Ausdrucke „in einem höchst deplorablen Zustande in Ansehung alles Wissens und Thuns befände" (2. Juli 1718), auf das nachdrücklichste,

Digitized by Google

„mit zusammengesetzten Kräften doch endlich der Unwissenheit abzuhelfen", und schickte zu diesem Zweck verschiedene Deputationen selbst nach Litauen (vgl. den Schulrat an der Oder), versah dort allenthalben die großen Dörfer mit Schulmeistern und legte jedem $^1/_2$ Hufe „frei von Zins und andern oneribus" zu; er erneuerte von Zeit zu Zeit seine Befehle, drang noch eifriger auf Mehrung von Schulen, als er Kolonisten aus verschiedenen Gegenden, besonders die Salzburger, ins Land gezogen hatte. Gleichwohl verging noch eine lange Reihe von Jahren, bis er die für die Provinz Preußen als Fundamentalschulgesetz geltenden Principia regulativa (abgedruckt bei v. Rönne I. S. 94) publizieren und zur Ausführung bringen lassen konnte. Bei der Bekanntmachung derselben (21. Febr. 1737) war angezeigt, „wie der König jedermann zu wissen füge, daß vordem der Unglaube und die Finsternis, darin die Jugend hin und wieder in dem Königreich Preußen zu ihrem zeitlichen und ewigen Schaden sich befunden und aufgewachsen, von ihm, dem Könige, nicht nur mit besonderem Mitleide angesehen, sondern auch demselben durch nach und nach erfolgte Verordnungen seither entgegengegangen worden. Da aber der König seinen Zweck doch nicht erreichen können und also nötig gefunden, dahin zu sehen, daß, soviel thunlich, allenthalben tüchtige Subjekte der Jugend vorgesetzt, diese aber auch mit dem nötigen Unterhalte versorgt würden: so habe er ein Kapital von 50 000 Thalern dazu allergnädigst hergegeben, daß solches nun zu ewigen Zeiten zur Bauung des Reiches Gottes unvermindert möge beibehalten werden". — Von den Interessen dieser Summe sollte der nötige Zuschuß geschehen, wenn etwa eine Schulsocietät den notwendigen Unterhalt eines Schulmeisters aufzubringen nicht imstande wäre, oder durch Unglücksfälle zur Zeit daran behindert, oder etwa ein Schulgebäude von den Flammen verzehrt würde. Die Verwaltung dieser unter dem Namen Mons Pietatis gegründeten Stiftung besorgte ein eigens dazu etabliertes Kollegium, welchem ein Etatsminister vorstand. Die Zinsen kamen durch die Special-Kirchen- und Schulkommission zur Verteilung. — Weiter erfolgen in den Principiis genaue Bestimmungen für die Verpflichteten beim Schulbau und über das Einkommen des Schullehrers, sowie Insinuationen bei dem Adel und der Geistlichkeit, sich der Sorge für die Subsistenz der Schullehrer förderlich anzunehmen, welche ein Zeichen sind, daß die genannten Stände sich nicht so sehr den königlichen Intentionen anschlossen, als es sich für sie geziemt hätte. Es ist aber aus den Principiis besonders hervorzuheben, „daß die zu Schulsocietäten vereinigten Gemeinden zur Errichtung und Erhaltung der Schulgebäude verpflichtet sind, der Staat das Bau- und Brennholz zu liefern hat, Thüren, Fenster und Kachelöfen aber durch Kollektengelder zu decken sind; daß ferner zum Unterhalt des Lehrers jede Kirche jährlich 4 Thlr., jedes Schulkind vom 5. bis 12. Jahre jährlich 4 Ggr. zu zahlen, außerdem dem Lehrer von den Bauern verschiedene Naturalien zu liefern und Ansprüche auf freie Weide für einen kleinen Viehstand, Konfirmandengelder ꝛc. zuzubilligen sind, und endlich, daß wenn ein Bauer oder Instmann mehr als zwei Kinder zur Schule zu schicken hat, die Staatsverwaltung, welche dem Lehrer auch einen von den Dorfschaften zu beackernden Morgen Landes zu überweisen hat, das Mehr des Schulgeldes zu entrichten verpflichtet sein soll." — Von welch tiefer Bedeutung die Ausführung dieses Schulreglements für die damalige Zeit sein mußte, in welcher fast noch in keinem europäischen Staate der Impuls zu einem öffentlichen Volksschulleben gegeben war, wird keines Nachweises bedürfen. Gleichwohl leuchtet es ein, daß bei der zu jener Zeit durchgehends im Landvolke herrschenden Ignoranz und daher wohlverzeihlichen gänzlichen Verkennung der Nützlichkeit des Schulwesens von einer durchgreifenden Einführung des öffentlichen Volksunterrichtes keine Rede sein konnte. Dieselbe mußte auf unendlich viele Hindernisse stoßen, die um so schwieriger zu beseitigen waren, als es sich um Aufbringung von Geldmitteln, gegen welche Volk und Adel sich sträubten, und um Gewinnung von Lehrern handelte, welche schwer zu finden waren, und, wie aus den angeführten Princip. regul. hervorgeht, nicht selten durch Handwerker ersetzt werden mußten, die aber wiederum, selbst

Digitized by Google

mit Rücksicht auf die damaligen Zeitverhältnisse, in ihrer Lehrqualifikation zweifelsohne zu sporadischen Erscheinungen gehörten. Der öffentliche Unterricht konnte daher nur allmählich einer fruchtbaren Entwicklung entgegengeführt werden, Periode um Periode Vorurteil und Ignoranz im Volke verdrängend. Dabei bedurfte es von seiten der Staatsbehörde der unausgesetzten Energie in Überwachung und Fürsorge des Volksschullebens, wenn ein Stillstand vermieden und ein Fortgang ermöglicht werden sollte.

Im J. 1738 folgt ein neues Reskript, das „bei der geschehenen Einrichtung der Dorfschulen weiteres Wichtige beobachtet und zur schleunigsten Exekution gebracht wissen wollte." Hierzu gehört die Bestimmung: „Es müssen tüchtige Subjekte zu Schulmeistern angenommen werden, und, da sie vom Erzpriester und Prediger zu bestellen, so haben sie auch die Aufsicht über dieselben in allen das Lehramt und Leben angehenden Fällen." Im J. 1740 waren 1700 Volks- und Landschulen in jenen Gegenden. 1801 waren 1284 königliche und 684 adelige und magistratualische Patronate mit 1971 Lehrern, welche zum Teil von den kleinen Seminaren, zum Teil von Predigern gebildet worden waren. Es wurden dazu immer noch Handwerker und Soldaten genommen. Die Zahl der Schüler, welche damals in jenen Gegenden unterrichtet wurden, war 92 500.

Für Pommern, das in einem wichtigen Teile erst unter Friedrich Wilhelm I. zur Monarchie gekommen war, hatte er gleichfalls viele Sorge, indem er durch Specialbefehle das Einkommen der Schullehrer einigermaßen regelte, auf geordneteren Schulbesuch zu halten drang und mehrere Lehrer aus der Berliner Realschule hinschickte, selbst über Unterrichtsgegenstände Festsetzungen traf. „Die Weise zu informieren hat jedes Orts Prediger mit Rat des Präpositi vorzuschreiben." „Die Schulmeister haben die Katechisation (des Pfarrers) in der Schule fleißig zu wiederholen, und kann der Prediger auch den Schulmeister, wenn er dazu einige Geschicklichkeit hat, in seiner Gegenwart in seiner Schule katechisieren lassen." Nach der Instruktion für die Visitation der pommerschen Stadtschulen sollten unter andern auch die Fragen Beantwortung finden, welche ein reges Interesse, dem Schulwesen aufzuhelfen, erkennen lassen, nämlich: „Ob zum Schaden der öffentlichen Schulen auch überflüssige Klippschulen geduldet werden?" — „Was man für Vorschläge zur Verbesserung des Schulwesens zu thun habe?" — „Ob überflüssige und allzuviel Ferien gebräuchlich sind?" — Der Präpositus hatte teils selbst zu veranlassen, was die Not jedes Ortes erforderte, teils seine Vorschläge zur Verbesserung des Schulwesens beizufügen.

Für die deutschen Privatschulen in den Städten und Vorstädten Berlins publiziert der König auf Antrag des Magistrats zu Berlin ein von den obersten Kirchenbehörden daselbst approbiertes Reglement unterm 16. Okt. 1738, Beckedorff Jahrbb. II. S. 91, welches die vollkommenste Auffassung der Volksschule in städtischen Verhältnissen darstellt, die aus jener Zeit vorliegt. Das Reglement zerfällt in fünf Abschnitte, von denen I. von Bestellung der Schulmeister, II. von der Tüchtigkeit und nötigen Eigenschaft der Schulmeister, III. von den Pflichten der Schulmeister, IV. vom Gehalt der Schulmeister, V. von dem Verhalten der Eltern handelt.

Die gesetzlichen Bestimmungen, welche von diesem tüchtigen, wohlmeinenden, oft mißkannten Regenten ausgegangen sind, halten sich immer im engsten Anschlusse an die nächsten Bildungsbedürfnisse der damaligen Jugend, richten sich nach den damaligen Vermögensverhältnissen der Gemeinden, sowie nach den Sitten und Gewohnheiten der bezüglichen Landschaften, und normieren die Besoldung nach den Ansprüchen, welche zu seinen Zeiten ein Lehrer für seine wahrscheinlich sehr mäßigen Leistungen etwa machen durfte. Wo kein starker Trieb zum Lernen ist, wie in jener Zeit der Fall war, da hat auch das Lehren einen schwachen Wert.

Wie ernst sich nun auch die wohlgemeinte Fürsorge des Königs in so vielseitiger und bestimmt eingreifender Weise zeigt, und obgleich sich die Zahl der Schulen unter ihm beträchtlich vermehrte: so kam es doch zu einem eigentlichen innerlichen Aufschwung

Digitized by Google

des Schulwesens im allgemeinen noch nicht; durch die gemessenen Verordnungen der Landesbehörde wird indes die Bevölkerung gewöhnt, sich nach den landesväterlichen Willensäußerungen zu halten, auch in den Dingen der Schule, und auf solche Weise den Respekt zu lernen vor der Schule, welchen sie im ganzen auch gegenwärtig noch vor ihr hat; der Lehrstand aber bewegt sich noch in den geistlosen Bahnen, welche er sich immer bald genug austritt, oder die er schon vorfindet. — Es war noch kein Geist in dem Räderwerke des Schulbetriebes.

b) Friedrich II. (vgl. d. Art. Friedrich d. Gr.) tritt zunächst ganz in die Fußstapfen seines Vaters. Wenn ihm auch die Kriegsjahre bis 1763 weder Zeit noch Mittel ließen, für die Schule viel zu thun, so läßt er sie doch auch in dieser Zeit nicht ganz aus den Augen. Um zuvörderst keinen Zweifel darüber aufkommen zu lassen, daß auch unter seiner Regierung in Preußen die Befehle, welche den zur Tragung der Schullasten verpflichteten Patronen und Gemeinden nicht sonderlich erwünscht gewesen sein und die deshalb nur die knappeste Ausführung erhalten haben mochten, fortdauernde Gültigkeit haben würden, läßt er am 13. Okt. 1740, 29. Okt. 1741 und wiederholt in dem friedlichen Jahre 1743 am 2. Januar das „Reglement wegen Erhaltung des auf dem platten Lande in Preußen eingerichteten Schulwesens" ergehen, worin er nicht bloß die Anlegung neuer Schulen auf den adeligen Dörfern und die Versorgung von Lehrern anordnet, sondern auch befiehlt, „daß es bei dem einmal festgesetzten Schulreglement in der nach demselben gemachten Einrichtung beständig sein Verbleiben haben, und dawider keine Veränderung, unter welchem Vorwand es auch sein möchte, vorgenommen oder gemacht werden solle." Es sind indes mehr Befehle und Verordnungen, welche Zeugnis ablegen von einem Zunehmen landesväterlicher Ernstlichkeit und Einsicht in das Erforderliche, als erhebliche reelle Geldaufhilfen, durch die der große König in den älteren Besitzungen seines Staates sein Schulinteresse zunächst zu erkennen giebt; doch hatte er in Hecker (vgl. d. Artikel) einen Schatz gefunden, durch dessen persönliches Wirken fürerst mehr als durch Aufwendung großer Geldsummen geschafft werden konnte. Durch die Bemühungen jenes verdienstvollen Mannes war nämlich zu großer Zufriedenheit des Königs um 1748 ein Küster- und Schulmeisterseminarium für die Kurmark in Wirksamkeit getreten, und dasselbe mit der Berliner Realschule in Verbindung gesetzt worden*).

Bei Errichtung des lutherischen Oberkonsistoriums gab der König dieser Landesbehörde den Auftrag, auf die Schulen, insonderheit der Kurmark, unmittelbar mit acht zu haben, damit dieselben mit tüchtigen Schulmeistern besetzt und die Jugend wohl angeführt werde. Er wollte also das Schulwesen, zunächst der Kurmark, zu einem Muster und Vorbilde erhoben sehen, auf welches dann die andern Teile des Staates verwiesen werden könnten. Für die Provinzialkonsistorien sollte ein zulängliches Reglement durch dasselbe projektiert werden, „da dann regulieret werden soll, wieweit die adeligen Patroni und Beamten bei Bestellung derer Schulmeister konkurrieren müßten". — Also immer weitere Vertagung der schwierigen und noch immer nicht ganz gelösten Frage. 1753 wurde das obengenannte Berliner Seminar zum Mittelpunkte des gesamten Volksschulwesens erhoben, indem namentlich bestimmt wurde, daß alle zur Erledigung kommenden königlichen Küster- und Schulmeisterstellen mit „Subjekten aus diesem Seminar besetzt werden sollten". — Minden und Ravensberg erhielten unter dem 6. April 1754 eine besondere Landschulordnung. Dieselbe ist abgedruckt im Novum Corpus Constitutionum Prussico-Brandenburgensium praecipue Marchicarum, XIII, vol. 1751 bis 1806. vol. I p. 1099.

Während sich in der siebenjährigen Kriegsperiode die Sorgfalt der Verwaltung nur darauf beschränken konnte, Schaden zu verhüten, oder einigermaßen das wieder

*) Über dasselbe s. Joh. Gottfr. Hientzsch, Direktor, „Geschichte des ehemaligen kurmärk. Schullehrerseminars von der Gründung desselben bis zu seiner Verlegung nach Potsdam", 1847. und Dir. Ranke, „Joh. Julius Hecker". Berlin 1847. 4.

Digitized by Google

gutzumachen, was durch den Krieg schwer gelitten hatte, so war es des Königs erstes und langanhaltendes Anliegen, unter dem 8. Febr. 1763, also sieben Tage vor dem Abschluß des Friedens, an den kurmärkischen Kammerdirektor Groschopp eine Ordre zu erlassen, des Inhalts: „daß bei der bald und mit nächstem herzustellenden Ruhe er sein Augenmerk mit darauf gerichtet habe" u. s. w. (Beckedorff II. Bd. S. 36) und unterm 12. Febr. sandte er an den Minister Grafen Danckelmann einige gute Schullehrer, welche er in Leipzig hatte engagieren lassen, und die auf seinen Ämtern in der Kurmark und in Pommern durch den Minister angestellt und versorgt werden sollten. Nachdem er von Schweidnitz aus unter dem 20. März 1763 eine Kabinettsordre „über Aufrechterhaltung der Schulen" erlassen hatte, ordnete er unter dem 1. April desselben Jahres die Ausarbeitung eines Reglements für alle Provinzen an, das schon unter dem 12. Aug. 1763 als „Generallandschulreglement für die gesamte Monarchie" erschien (v. Rönne I. S. 64 ff.). Dasselbe ist bis heute die Grundlage der preußischen Volksschulverfassung, indem die wesentlichsten Bestimmungen desselben über die Schulpflichtigkeit, den Anfang und das Ende der Schulzeit, die Schulgelderzahlung, die Strafgelder für Schulversäumnisse, das den Geistlichen obliegende Geschäft der Schulrevision u. s. w., teils von der nachmaligen Gesetzgebung aufgenommen worden sind, teils wo diese nicht ausreicht oder keine Anwendung erhalten hat, fortdauernd gesetzliche Gültigkeit haben. Nach demselben sollte alles inskünftig eingerichtet werden, „damit der so höchst schädlichen und dem Christentume unanständigen Unwissenheit vorgebeugt und abgeholfen werde, um auf die folgende Zeit in den Schulen geschicktere bessere Unterthanen bilden und erziehen zu können." Vom Oberkonsistorialrat Hecker bekanntermaßen bis zum 23. Juni 1763 verfaßt, zirkulierte das Reglement zum Gutachten bei den Oberkonsistorialräten Sadewasser, von Irwing, Sack und Arnold; vom Staatsminister von Danckelmann kontrasigniert und vom 12. August datiert, ist dasselbe von Friedrich eigenhändig am 23. Sept. 1763 vollzogen, und vor diesem Akte gewiß nicht bloß gesehen, sondern auch gelesen, vervollständigt und vervollkommnet worden. Das umfassende Dokument ist, was den Umfang der Bestimmungen, die Klarheit der Darstellung, die Anordnung des Ganzen und den Ton betrifft, in welchem alles gehalten ist, ein Meisterstück. Der Gesetzgeber weiß in demselben, was er will; er sagt es unumwunden und unumdunkelt: der Unterthan kann nun auch wissen, was er soll. Das Reglement steht nicht hinter seiner Zeit, es steht auf der Höhe seiner Zeit und setzt den bis dahin gewonnenen Schatz pädagogischer Einsicht und Erfahrung in Fluß. Es läßt den Unterthanen nicht etwas nach; es stellt vielmehr ihnen eine Aufgabe, welche zu lösen sie sich damals anzustrengen hatten, und ist dabei leutselig und wohlmeinend. Es geht nicht aufs Unbestimmte; es stellt ganz bestimmte Ziele. Es ist kein Reglement des Stillstandes: es ist ein Regulativ für den Fortschritt in seiner Zeit. Zwar ist es kein utopischer Ideal- oder ein Illusionsschulplan, wie wir nachmals die Welt von Phantasiepädagogik haben erfüllt sehen können, sondern ein wohlbedachter und ernster Königswille, welcher den ganz konkreten Grundlagen und Verhältnissen seines Landes angepaßt ist, und darum kann ihn Friedrich auch „eine Verfassung für die Landschulen seiner gesamten Provinzen" nennen. Dieses Generallandschulreglement besteht außer seinem Eingange und Schlusse aus 26 Paragraphen. § 1—11 enthalten die Bestimmungen, um eine ordentliche Schülergemeinde zustande zu bringen. § 1—5 enthält die Festsetzung aller der Bestimmungen, welche sich auf den Schulbesuch beziehen. § 7 und 8 Bestimmungen über Schulgeldentrichtung und Fürsorge für die notorisch Armen. § 9—11 Vorkehrungen, um auf dem Wege der Überzeugung oder ernster Strafmaßregeln einen ordentlichen Schulbesuch herbeizuführen. § 12—13 Verordnungen an die Patrone über die für die Schulen zu wählenden Lehrer. § 14 Einsetzung eines Examens, dem die Lehrer vor ihrer Anstellung zu unterziehen sind. Für die „eigenen Landschulen bei den Amtsstädten und in den Amtsdörfern sollten nur solche Lehrer angenommen werden,

Digitized by Google

welche im kurmärkischen Küster- und Schulseminar zu Berlin eine Zeit lang gewesen und darinnen den Seidenbau sowohl als die vorteilhafte und bei den deutschen Schulen der Dreifaltigkeitskirche eingeführte Methode des Schulhaltens gefasset haben." § 15 werden alle Winkelschulen bei Strafe verboten. § 16 Leben und Verhalten des Schulmeisters. Von § 17 ab folgen die Bestimmungen über die Einrichtung der Schullektionen, bis ins einzelne gehend. § 20. Über die in Gebrauch zu nehmenden Lehrbücher, „da das Land bisher mit allerhand Lehrbüchern, insonderheit Erklärungen des Katechismi und „sogenannten" Ordnungen des Heils überschwemmt worden, indem ein jeder Prediger nach eigenem Gefallen die Unterrichtsbücher erwählet oder dergleichen selbst gemacht und drucken lassen". § 22. Handhabung einer angemessenen Disciplin. § 23. Sonntagsordnung in den Schulen. § 24. Verhältnis der Schulmeister zu den Predigern. § 25. Vorschrift für die Prediger: „Welcher Prediger wider Vermuten in Besuchung der Schulen oder Wahrnehmung der in diesem Reglement ihm auferlegten Pflichten sich säumig oder nachlässig findet u. s. w., soll auf eine Zeit lang cum effectu suspendieret oder auch wohl gar dem Befinden nach seines Amtes entsetzet werden." § 26. Der Befehl an die Superintendenten und die andern Schulbehörden rücksichtlich der Bereisung und Inspizierung der Schulen und der Berichterstattung darüber. „Und zwar befehlen wir, daß solches unausbleiblich geschehen solle, um die untüchtigen Schulmeister dem Oberkonsistorio anzuzeigen, damit der Unwissenheit auf dem Lande abgeholfen und dem Verderben der Jugend vorgebeugt werde."

Wie man sich schon vor Publikation des Reglements im Oberkonsistorium die großen Hindernisse nicht verhehlt haben mochte, welche hauptsächlich „wegen der gar geringen Besoldungen und Emolumente der Schullehrer" dessen Durchführung finden würde, so zeigte es sich auch thatsächlich hintendrein. Die geldernsche Kommission berichtete, daß sie, da das ganze Land römisch-katholisch sei, das Reglement nur den beiden protestantischen Predigern in Geldern und Viersen habe zufertigen können. Die Regierung der Neumark trug die Unmöglichkeit vor, die Bestimmungen des Reglements auszuführen, indem sie den traurigen Zustand der dortigen Landschulen schilderte. Aus dem Magdeburgischen gingen anonyme Klagen ein, daß das Reglement die Bauern aufsässig mache, die nunmehr ihren Schulmeistern die Fixa entziehen wollten, wenn sie erhöhetes Schulgeld erforderten. Die mindensche Kammer inhibierte die Publikation und bat, es bei der Schulordnung von 1754 belassen zu dürfen. Das Oberkonsistorium von Breslau brachte eine modifizierte Schulordnung für Schlesien, wo man seit 1756 wesentliche Schritte zur Verbesserung des Schulwesens gethan hatte, die gegenwärtig wieder in Frage gestellt erschienen, in Vorschlag, und ihr Entwurf wurde sehr zweckmäßig befunden. Wie das Reglement in Pommern aufgenommen wurde, ist aus den Akten nicht zu ersehen. Es steht aber zu vermuten, daß man auch dort auf mancherlei Hindernisse gestoßen sein mag, wiewohl in jener Provinz dasselbe bis in die neueste Zeit mehr als irgendwo anders beachtet zu werden pflegte. Durch alles dieses wurde nicht allein die allgemeine und nachdrückliche Durchführung der neuen Bestimmungen verzögert und gelähmt, sondern es wurden auch mancherlei Abänderungen, Deklarationen und Modifikationen notwendig.

Es zeigte sich aber auch bald das Bedürfnis, in ähnlicher Art für die Stadtschulen zu sorgen. Dem Oberkonsistorium ward die Untersuchung ihres Zustandes aufgetragen und sofort festgestellt, daß künftig ohne dessen Vorwissen und Approbation kein städtischer Lehrer in der Kurmark angestellt werden oder absendieren könne. Auch wurde dieser Behörde das Recht erteilt, unfleißige, ungeschickte und unsittliche Schulmeister ohne weiteres aus ihren Stellen zu entlassen. Es waren indessen hauptsächlich folgende Umstände, die dem raschen und erfolgreichen Fortschritte der wohlwollenden Absichten des Königs und der vollsten Thätigkeit des geistlichen Departements fast unübersteigliche Hindernisse entgegenstellten: 1. Unwillfährigkeit nicht bloß von seiten der Patrone,

Digitized by Google

Magistrate und Gutsherrschaften, sondern auch des größeren Teiles der Geistlichkeit und selbst mancher Behörden. 2. Der Mangel an tüchtigen Schulleuten und an Bildungsanstalten für sie. 3. Die ganz unverhältnismäßig geringe und armselige Ausstattung der Schulstellen. Zur Abhilfe dieser Übelstände bestimmte der König, daß von den großen Meliorationssummen, die er Pommern gewährte und zuerst auf einige Jahre zinsfrei, nachher gegen geringe Prozente überwies, die Zinsen zur Verbesserung der Schulstellen verwendet werden sollten, und ist daraus der „Gnadenschulfonds" entstanden, der noch jetzt in jener Provinz so wohlthätig in Verwendung kommt.

Auch der Kurmark überwies der König zu gleichem Zweck ein Kapital von 100 000 Thlr., dessen Zinsen zu 4% ebenfalls zur Verbesserung der Schulstellen benutzt sind. — Er interessierte sich auch lange Zeit lebhaft für den Erfolg seiner wohlthätigen Absichten, fragte von Zeit zu Zeit nach, wie die Sache fortgehe, und verlangte ausführlichen Bericht; als dieser nach wiederholten Erinnerungen erstattet worden war, erließ er unter dem 2. Febr. 1769 eine Kabinettsordre an den Etatsminister v. Münchhausen, in welcher er darauf hinweist, daß die Regierung ihr Augenmerk auf die Landschulen zu richten habe, und daß es in denselben auf Erteilung eines „vernünftigeren und deutlicheren Unterrichts in der Religion ankomme, damit der Verstand der Kinder der Bauern und Landleute mehr aufgeklärt und ihnen richtigere Begriffe von ihren Pflichten beigebracht werden mögen". (Beckedorff a. a. O. S. 42. 43.) „Indessen ist nicht wahrscheinlich, daß dem Könige die Schwierigkeiten der Ausführung in ihrem ganzen Umfange vorgetragen worden sind. Man scheint vielmehr ihm eine bessere Meinung beizubringen gesucht zu haben. Es findet sich wenigstens in dieser Hinsicht eine merkwürdige Korrespondenz zwischen dem geistlichen Departement und dem Direktor des Konsistorii zu Stettin, worin unter den Fuß gegeben wird, die Schulverbesserungen hauptsächlich auf der Straße vorzunehmen, welche der König zu den Revuen zu nehmen pflege, und hier die Dörfer, wo umgespannt werde, und die im Bezirk einer halben Meile umher gelegenen besonders zu berücksichtigen. So wird Fürsten, um es gelinde auszudrücken, geschmeichelt!" (Beckedorff.) In dem Jahre 1769 scheint der König sich überhaupt sehr mit pädagogischen Dingen beschäftigt zu haben. Ob er gleich schon mehrmals über Erziehung für besondere Zwecke gehandelt hatte, so verfaßte er einen Brief „über die Erziehung" (Lettre sur l'éducation, Werke 1848 IX. S. 113 ff.) mit besonderer Rücksicht auf Preußen. Dieser Brief erschien im J. 1770, und der König übersandte ihn an den Minister v. Münchhausen mit dem Befehl, den Inhalt bei der Universität zu berücksichtigen. Vgl. A. Trendelenburg, Friedr. d. Gr. Berlin 1859, S. 4. Ob indes der König bis ans Ende seiner Regierung ein gleiches Interesse für die Schule behalten habe, will Beckedorff nicht entscheiden. Vor demselben erging nämlich unterm 31. Juli 1779 unerwartet die Ordre an das Departement der geistlichen Sachen: „daß, wenn unter den Invaliden sich welche fänden, die lesen, rechnen und schreiben könnten und sich zu Schulmeistern auf dem Lande eigneten und sonsten gut schickten, sie dazu besonders an den Orten, wo der König die Schulmeister salarierte, employiert werden sollten" ꝛc. Einundzwanzig Jahre früher hatte der König durch die Resolution vom 9. Juli 1752 festgesetzt, daß Schulmeister- und Küsterstellen nicht zu den mit Invaliden zu besetzenden kleinen Bedienungen gerechnet werden sollten. — Wie ernstbeflissen der König und sein Minister Freiherr von Zedlitz auf Verbesserung des Schulwesens besonders in der Mark und sonderlich in der Umgegend von Berlin bedacht waren, ist aus dem Briefwechsel dieses Ministers mit dem Domherren von Rochow zu ersehen. Vgl. Litterarische Korrespondenz mit verstorbenen Gelehrten. Von Fr. Eb. von Rochow, 1779, Berlin, S. 115—217, und Rethwisch, Der Staatsminister Freiherr v. Zedlitz. Berlin 1881.

Das der preußischen Krone gewonnene Schlesien verwaltete der König mittelst eines eigenen dafür bestellten dirigierenden Ministers getrennt von seinen übrigen Staaten, die gleichfalls nach ihren Grundverfassungen ebenso regiert wurden. Es wurden

Digitized by Google

namentlich viele Einrichtungen getroffen, um besonders dem evangelischen Kirchen- und Schulwesen Aufhilfe, Befestigung und Ausbreitung zu verschaffen, in welcher Beziehung außer dem Notifikationspatente, betreffend die Einrichtung bei dem weltlichen und geistlichen Justizwesen im Herzogtum Niederschlesien, vom 15. Jan. 1742 und der evangelisch-lutherischen Inspektions- und Presbyterialordnung für das Herzogtum Schlesien vom 20. Sept. 1742 hauptsächlich die unter dem 13. Dez. 1759 von Breslau erlassene Oberamtskurrende an sämtliche Vasallen und Insassen der Kreise und an die Magistrate des Departements wegen Verbesserung der Schulstellen in den Städten und auf dem platten Lande bemerkt zu werden verdient. Der Zuwachs einer großen Anzahl katholischer Unterthanen hieß, da einzelne Bestimmungen des General-Landschulreglements den Eingang desselben bei den katholischen Einwohnern verhinderten, Friedrich II. bald darauf denken, für den bis dahin bei denselben meistens noch ganz danieder liegenden und nur eben erst an einem einzelnen Punkte etwas belebter hervortretenden Unterricht allgemeine Veranstaltungen treffen. Zu Sagan in Schlesien, wo es vor hundert Jahren darauf ankam, die mit dem Augustinerkloster in Verbindung stehende katholische Pfarrschule in solchen Stand zu setzen, daß nicht weiter die vornehmsten Personen der Gemeinde ihre Kinder in die besser eingerichtete lutherische Schule zu schicken brauchten, wurde 1762 der damalige Abt des dortigen Klosters, Johann Ignaz v. Felbiger (s. d. Art.), durch Schriften, die aus dem Verlag der Berliner Realschule stammten und ihm gelegentlich durch einen Buchhändler zukamen, veranlaßt, nach Berlin zu gehen, um mit eigenen Augen zu sehen, „inwieweit man die schönen Vorschriften des betreffenden Buches (des Berliner neu eingerichteten Schulbuches dritter Teil ꝛc. Berlin 1758) in Berlin wirklich befolge". Er überzeugt sich von der trefflichen Lehrart, befreundet sich mit Hecker, ergreift das passendste Mittel, sendet zwei befähigte junge Männer nach Berlin in die Lehre zu Hecker, stellt sie nach der in erwünschtem Grade dort eingeholten Bildung an der Schule zu Sagan an, bildet die Saganer Schule nach den zu Berlin gewonnenen Anschauungen um und hat die Freude, dieselbe bald aufblühen zu sehen. Die saganische Schulverbesserung trug sich durch zufällige Umstände auch auf die Stadt Frankenstein über. — Es fehlte indes noch viel daran, daß die nunmehr an zwei Punkten in schlesischen Städten eingeführte Schulverbesserung ein Gemeingut der katholischen Bevölkerung in der ganzen Provinz geworden wäre.

Während nämlich der große König bereits mit dem Gedanken beschäftigt war, Verordnungen in Absicht der Errichtung und Ausbreitung des katholischen Schulwesens zu treffen, kam im J. 1764 der dirigierende Minister v. Schlabrendorf zur Kenntnis von den in Sagan eingetretenen Verbesserungen. Er schrieb sofort an Felbiger: „Da ich annehme, daß Ew. Hochwürden den Plan der Realschule zu Berlin auch auf Dero katholischen Dorfschulen mit gutem Succes applicabel gemacht; so verlange von solchem Plan 4 oder 5 Exemplare, um, dem Befinden nach, davon weiteren Gebrauch zu machen." Der Minister ließ die für die saganschen Stiftsdörfer verfaßte Verordnung und weitere Schriften sofort abdrucken und an sämtliche katholische Pfarrer zur Nachahmung verteilen. Den ihm eingesandten Entwurf für die saganschen Stadtschulen fertigte der Minister der Königl. Kammer zu Breslau mit dem Auftrage zu, die Angelegenheit der Schulen als eine Polizeisache weiter zu besorgen, und den Abt wies er an, das hierzu ferner etwa Nötige bei diesem Königl. Kollegio vorzustellen u. s. w. Die Königl. Kammer nahm mit Umsicht und Eifer die Angelegenheit in die Hand. Unter dem 12. Nov. 1764 erließ sie an das bischöfliche Vikariatsamt ein Dekret, laut dessen a) Schulmeisterseminare angelegt; b) jeder neue Pfarrer zur Bestreitung der dazu erforderlichen Kosten das erste Quartal seiner Revenuen bezahlen und c) gehalten sein sollte, sich in den Seminaren zur gehörigen Besorgung der Schulen tauglich zu machen; d) solange, bis die Seminare zustande wären, sollten sie nach Sagan gehen, daselbst mit der verbesserten Lehrart sich bekannt machen und, daß solches geschehen wäre, mit einem Zeugnis des saganschen beweisen; e) den Kandidaten

Digitized by Google

zum geistlichen Amte wurde eben dies befohlen, und ohne Vorzeigung eines derartigen Attestes sollte keiner die Erlaubnis erhalten, geistlich zu werden.

Hiermit war auf einmal eine belebende Anregung für das katholische Schulwesen in Schlesien gegeben; in Breslau wurde im J. 1765 den 4. November das noch gegenwärtig blühende Hauptseminar feierlich eröffnet und hiernach die Nebenseminare zu Leubus, Grüßau, Rauden, Ratibor und Habelschwerdt. — (Vgl. die ansprechende Darstellung dieser Verhältnisse von K. Bormann im Schulbl. f. d. Prov. Brandenburg 1859, „Die Berliner Realschule und die katholischen Schulen Schlesiens und Österreichs", auch Felbigers Briefe an Rochow im oben angeführten Werke S. 251 ꝛc.) Unter dem 3. Nov. 1765 erließ der König, nachdem er bereits unter dem 20. März j. J. eine anbahnende Ordre an den Weihbischof und Generalvikar Moritz v. Strachwitz gerichtet hatte, eine besondere Verordnung, welche unter dem Namen des „katholischen Schulreglements" eine sehr wichtige Urkunde für die Organisation des Schulwesens überhaupt in Preußen geworden und wahrscheinlich mehr durch des Oberkonsistorialrates Hecker als des Abtes v. Felbigers Feder angegeben worden ist. Es legt diese Verordnung deutlich davon Zeugnis ab, wie man die bisher auf dem Gebiete des Elementarunterrichtswesens gemachten Fortschritte verstanden habe sich zu nutze zu machen. In die erst zu treffende Einrichtung des Schulwesens bei den Römisch-Katholischen kam nun Unterschiede zu dem evangelischen Volksschulwesen, bei welchem allerhand schon bestehende Verhältnisse zu berücksichtigen und, sonderlich die auf die Patronate bezüglichen, zu schonen waren, der feste Halt einer klareren gesetzlichen Ordnung; durch die Beziehungen aber, in welche Abt v. Felbiger zur Berliner Realschule, die unter Hecker stand, getreten war, wurden wichtige Erfahrungen über Lehrart und Schulerziehung alsbald in das fast überall erst von Grund auf neu zu errichtende Volksschulwesen der damaligen Provinz Schlesien übergeführt (vgl. K. A. Menzel, Die drei Königl. preuß. Schulreglements, 2. Aufl. Breslau 1839. S. VII—X).

Zu Friedrich des Großen Zeit war der Oberkonsistorialpräsident v. Seydlitz besonders thätig für das evangel. Volksschulwesen in Schlesien (vgl. den Schulrat a. der Oder S. 119). Das evangelische Schulseminar in Breslau wurde 1767 begonnen und durch die privaten Bemühungen des dortigen Oberkonsistorialrates Rambach bis auf bessere Zeiten fortgefristet. Von 1787—1815 sind 1700 Präparanden in demselben gebildet worden.

Der spätere Minister Schlesiens, Graf v. Hoym, berichtet (1799) an König Friedrich Wilhelm III. über den Zustand des katholischen Schulwesens in Schlesien: „Den Unterricht der höheren Stände und überhaupt eines jeden, der mehr als die ersten Kenntnisse erwerben wollte, besorgten ausschließend und aus Ordenspflicht die Jesuiten. Sie lehrten Latein und Redekunst handwerksmäßig und die Schulen waren so beschaffen, wie im übrigen katholischen Europa. An Bildung des nicht zum eigentlichen Gelehrten bestimmten Bürgers, an gemeinnützige Kenntnisse, an lebende Sprachen, Litteratur u. dgl. wurde nicht gedacht. In Breslau war eine sogenannte Universität, aber nur für Theologie und Philosophie, in Oppeln, Neiße, Glatz, Sagan und Glogau waren Kollegien oder Gymnasien. Im J. 1773 hob der Papst den Jesuitenorden auf, allein König Friedrich II. ließ die Bulle in seinen Staaten nicht publizieren, weil er die Jesuiten zum Unterricht seiner katholischen Unterthanen für unentbehrlich hielt; und damals, da die Pädagogik bei den Katholiken noch wenig Fortschritte gemacht und noch keine neuen Anstalten die Schulen des erloschenen Ordens ersetzt hatten, war dieser Satz völlig richtig. Es wurde im J. 1774 ein Schulreglement für die Jesuiten in Schlesien erlassen, von allerdings modernem, dem Zeitalter angemessenem Ansehen. Im J. 1777 genehmigte Friedrich II. die Aufhebung des Ordens als solchen, ließ ihn aber unter dem Namen „Priester des Schulinstituts" und als Weltgeistliche fortdauern. Die Direktion des Schulfaches wurde dem damaligen Staatsminister v. Carmer, in der Folge dem Staatsminister v. Danckelmann übertragen, das

Digitized by Google

sämtliche Vermögen des Ordens aber unter landesherrliche Verwaltung genommen und einem eigenen Administrationskollegio anvertraut. Die innere Beschaffenheit der Schulen blieb jedoch, wie sie war. Unter Friedrich Wilhelm II. wurden 1788 die liegenden Gründe des Ordens verkauft, das Vermögen kapitalisiert und seine Verwaltung der Breslauer Kammer (Regierung) übergeben.

Minister v. Hoym bezeichnet als Fehler der Schulen außer dem Unterricht unter andern sehr richtig, „der Jüngling, der in diesen Schulen etwas mehr als Schulmeisterunterricht wünscht, aber doch nicht studieren will, muß eine Menge gelehrter Kenntnisse lernen, die ihm in der Folge ganz unnütz sind, und nicht selten ihm die Geschäfte des Ackerbaues und der bürgerlichen Gewerbe verekeln". Er riet, in das pädagogische Fach einen weltlichen Direktor einzusetzen. Die Kollegien, oder was man im Gegensatz zur Universität die niederen Schulen nennt, müssen eine doppelte Bestimmung erhalten, als Bürgerschulen für die Nichtgelehrten und als Gymnasien für die Universität. Das Schulmeisterseminarium, welches unter dem Generalvikariatsamte stand, muß mit diesem Institute verbunden werden, um tüchtige Landschulmeister zu bilden, wozu bei dem Institute durch praktische Anweisung zum Unterrichte die beste Gelegenheit ist. — Bei diesen Vorschlägen, bemerkte v. Hoym, habe er nicht allein Schlesien im Auge gehabt, sondern auch auf die neu acquirierten polnischen Provinzen Rücksicht genommen. (Gedikes Annalen 1799. S. 502 ff.) In den Landesteilen, welche Friedrich II. 1772 bei der ersten Teilung Polens erwarb, machte man sich die Schulorganisation schon zu einer leichteren Verwaltungssache, indem man sie nach den Principiis regulativis aus dem Grunde behandelte, „weil der größte Teil der Distrikte bereits einerlei Rechtsverfassung mit der Provinz Preußen gehabt habe". Von den Fortschritten, welche die Staatsverwaltung sowohl in dem Ernste machte, mit welchem sie die Volksschulsache fest im Auge behielt, als auch im Verständnis der Sache selbst, welchem zufolge sie das Volksunterrichtswesen in Harmonie mit der zunehmenden allgemeinen Bildung gehalten wissen wollte, giebt das 1782 ergangene Reglement für die deutschen reformierten Schulen des Herzogtums Kleve und der Mark Zeugnis.

2. Nach diesem unserer Zeit hier etwas vorgreifenden Berichte eines mitten in der betreffenden Provinz und um wenige Jahre später thätigen Staatsbeamten wenden wir uns wieder in den Verlauf unserer Schulentwicklungsgeschichte zurück, wobei wir bedauern müssen, unsern Lesern nicht bisweilen einige Wiederholung ersparen zu können, wenn wir ihnen Mitteilungen von Genossen der betreffenden nicht vorenthalten sollen.

Neben aller jener offiziellen Thätigkeit in Friedrichs II. Staaten entwickelte sich bekanntlich in andern Teilen Deutschlands und ganz besonders in unmittelbarster Nähe Preußens eine rege pädagogische Privatthätigkeit, welche zunächst sich als eine Gegenwirkung gegen den von Halle damals ausgehenden Pietismus verstehen läßt, wir meinen die philanthropinistische zu Dessau*). Außerdem hatten Männer wie Hecker, Resewitz, Gedike u. a., die zunächst auf dem Gebiete des höheren Schulwesens unmittelbar thätig gewesen waren, einen Samen ausgestreut, welcher in dem letzten Jahrzehnt Friedrichs d. Gr. eine Menge von Schulmännern von bleibender Bedeutung unter des Ministers v. Zedlitz Ägide erzeugt hatte. Der Sinn einer im Geiste der Zeit erleuchteten „Humanität", welcher sie hauptsächlich charakterisierte, mußte allmählich auch auf das Volk seine Übertragung suchen. Aber dieses stand damals als eine der Gewohnheit, Roheit und Gedankenlosigkeit anheimgefallene Masse den Unterrichtsbestrebungen, welche vom Staate her eingeleitet wurden, im großen und ganzen noch teilnahmlos gegenüber; es war noch nicht unterrichtswillig; ja im Stande der geistlichen Ephoren und der Revisoren und der adeligen Patrone gab es damals noch viele Knotenpunkte, welche mit Erfolg den Fortgang in der Ausführung der wohlwollenden Absichten von Friedrichs Regierung, die letzteren kraft ihrer Rechte als

*) Selbstverständlich gehört dies Urteil über die Philanthropen dem verewigten Direktor Thilo an; ich fasse ihr Verhältnis zum Pietismus anders auf. (Schneider.)

Digitized by Google

Grundbesitzer, aufzuhalten vermochten. Dessenungeachtet wußte der Geist der Bildung sein Ziel zu den Köpfen des Volkes hier und da zu finden. Domherr Eberhard v. Rochow (s. d. Art.) ist unter den Edelleuten der Mark derjenige, welcher alles Ernstes und mit staatsmännischer Überlegung daran ging, dem gemeinen Manne Anteil zu schaffen an den Gütern der allgemeinen Bildung, welche unter Friedrichs Scepter in den höheren Ständen seines Landes und der meisten Gegenden Deutschlands sich ausgebreitet hatte. Er wählte das sicherste Mittel; er lehrte das Volk durch Errichtung wohlgeleiteter und genügend ausgestatteter Schulen auf dem Wege der Thatsächlichkeit, durch Erfahrung und Anschauung, wie Bildung zu seiner Wohlfahrt führe. Er schrieb Bücher, sann auf bessere Lehrarten, dachte über Herbeiführung einer besseren Lehrerbildung nach. Es ist, als ob eine Zeit anderer Art im Anzuge wäre; indes trat zuvor noch eine modifizierende Episode ein (vgl. A. F. Büsching, Beschreibung meiner Reise nach Rekahne. 2. Ausg. 1780).

3. Unter Friedrich Wilhelm II. (1786—1797) wird in der Fürsorge für das Schulwesen anfangs nicht nachgelassen. Es that auch not, denn wie wenig tief die weisen und wohlgemeinten Absichten König Friedrichs II. in Kraft und Leben getreten waren, zeigt der Zustand des damals schon zu Preußen gehörigen Vor- und Hinterpommerns, welchen der Minister v. Massow in einem eingehenden Berichte vom J. 1787 über die Verfassung der Schulanstalten im Herzogtum Pommern (Annalen v. Gedike, 1800. S. 69 ff.) schildert, als er noch erster Präsident der Regierung und des Konsistorii zu Stettin war. Nachdem er nämlich einen Überblick über die wunderlich verschiedenartige Aufsicht gegeben, welcher die Schulen in der Provinz unterstellt waren, läßt er sich auf Charakterisierung des Nationalcharakters „der pommerschen Nation" ein und hat Ursache, neben manchem löblichen Zuge auch solche üble bemerklich zu machen, die dem Regierenden große Umsicht auferlegen und sonderlich die Ausführung neuer Einrichtungen erschweren sollten. „Ohne äußerlichen Zwang," mußte von Massow 1787 schreiben, „thut der pommersche Bauer, wenn er sich's einmal in den Kopf setzt, nichts. Er schickt weder die Kinder ordentlich in die Schule, noch leistet er die Abgaben an Kirchen- und Schulbediente. Wenigstens ist an vielen Örtern bei der jetzt lebenden erwachsenen Generation Zwang unvermeidlich" (wir hoffen und glauben, daß es gegenwärtig dort ganz anders stehe). Es werden dann zeitgemäße und besonnene Vorschläge zu sehr allmählich herbeizuführender Verbesserung jener Zustände gemacht und schließlich eine Übersicht von den Schulen „des platten Landes" gegeben. Mit Ausschluß der 86 sogenannten „Gnadenschulen", d. h. solcher, die aus königlichen Fonds einen Zuschuß zu ihrem Einkommen erhielten, erklärt der Bericht alle als „in einer sehr mangelhaften Verfassung befindlich". Das Konsistorium hätte sich große Mühe gegeben, die Präpositi zur dienstlichen Wahrnehmung des Schulwesens anzuhalten, aber meist ohne Erfolg; dann folgt eine Schilderung von Zuständen der allerkläglichsten Art. Insonderheit wird die Landsynode des Präpositus von Treptow a. R. und zu Cammin als sehr vernachlässigt geschildert. „Hier halten die Bauern die sogenannte „Gangschule", d. h. „sie nehmen sich willkürlich und mehrenteils nur im Winter ein vom Präpositus nicht geprüftes Subjekt an, welches oft der im Sommer das Vieh hütende Dorfhirte ist."

Im J. 1787 war bereits zu Berlin eine Centralbehörde in dem „Oberschulkollegium", die unter den Freiherrn v. Zedlitz gestellt und mit der freisinnigsten Instruktion und mit weitester Machtvollkommenheit versehen war, errichtet und damit der Beweis gegeben worden, in wie hoher Geltung Bildung und Unterricht im preußischen Staate auch fürderhin stehen sollten. Im Antrage Zedlitzs an den König wegen Gründung dieser hohen Behörde (3. Jan. 1787) hatte er gesagt: „Ich halte nämlich dafür, daß die Direktion des Schulwesens nicht einem einzigen Manne etwa als Nebenarbeit, der ohnedem schon genug beschäftigt, oder den von der Lokalität und von den bürgerlichen Gewerben selten unterrichteten Konsistoriis überlassen, sondern daß ein

Digitized by Google

Kollegium etabliert werden muß, welches die Direktion des sämtlichen Schulwesens zur alleinigen Pflicht habe." — „Die Direktion hat seither von der Willkür des Staatsministers abgehangen, der das Departement hatte; wenn ich sterbe oder abgehe, so muß mein Nachfolger sich alle Kenntnisse wieder sammeln." Diesem „immer wieder von vorn anfangen" wollte Zedlitz durch die Stiftung des „Kollegiums" steuern. Er hatte neben Wöllner, Meierotto, Gedike auch Rochow im Sinne neben Steinbart aus Frankfurt a. d. O. und „den in disciplinarischen Einrichtungen gewiß sinnreichen Kanzler von Hoffmann in Halle". (Nach eigenhändigem Manuskript von Zedlitz.) Er äußert sich in seinem auf Schulreform bezüglichen Plane: „Wenn der Schulunterricht den Endzweck haben soll, die Menschen besser und für ihr bürgerliches Leben brauchbar zu machen, so ist es ungerecht, den Bauer wie ein Vieh aufwachsen, ihn einige Redensarten, die ihm nie erklärt werden, auswendig lernen zu lassen, und es ist eine Thorheit, den künftigen Schneider, Tischler, Krämer wie einen künftigen Konsistorialrat oder Schulrektor zu erziehen, sie alle Latein lernen zu lassen" u. s. w. Unter den Lehrgegenständen fordert er für die Landschulen auch u. a. wenige „diätetische medizinische Regeln", damit er den ihm oft tödlich werdenden Branntwein nicht für Universalmedizin ansieht und damit er mit Beibehgehung der Quacksalber die Fälle kennen lernt, wo er die Hilfe eines Arztes zu suchen hat.

Dem Oberschulkollegium wird die Prüfung der Lehramtskandidaten übertragen und bei der Forderung, daß nur Geprüfte anzustellen seien, die Nachweisung für nötig gefunden, daß damit die Rechte der Patrone ebensowenig geschädigt würden, als sie auch nur geprüfte Justiziarien, Geistliche u. s. w. anzustellen berechtigt seien. — Im Allgemeinen Landrecht, das unter dem 5. Febr. 1794 zur Publikation gelangte, dessen Titel 12 in Teil II das Schulwesen ordnet, werden nicht nur Schulen und Universitäten für Veranstaltungen des Staates erklärt, sondern auch die Grundbestimmungen zu einem ganzen Rechtssystem über das Unterrichtswesen festgestellt, welche bis auf den heutigen Tag maßgebend geblieben sind. Die kirchliche Richtung, die mit dem Minister von Wöllner hierneben und hiergegen einen unerwarteten Eingang fand, übte die mit ihr verbundene Wirkung auch alsbald (4. Sept. 1794) auf das Schulwesen aus, indem sie zum Erlaß eines „Cirkulars an sämtliche Inspektoren der Kurmark" leitete, das vielfach sehr einseitig und leidenschaftlich beurteilt worden ist. Einer sogenannten „Neologie", welche bei den höheren wie niederen Schulen zu jener Zeit viel Eingang gefunden hatte, suchte das Cirkular allerdings dadurch zu begegnen, daß allen neuangenommenen Lehrern dasselbe zum Unterschreiben vorgelegt werden sollte. Jedoch fehlte es in dem Erlasse vom 18. Dez. 1794 nicht an Anweisungen, welche sich als sehr förderlich erwiesen und das Wohlwollen wie die Weisheit der Regierung außer Zweifel setzten.

„Mit dem Bürger- und Elementarschulwesen in den Städten und letzterem auf dem Lande (sagt von Bassewitz von jener Zeit in „Die Kurmark Brandenburg, ihr Zustand und ihre Verwaltung unmittelbar vor dem Ausbruche des französischen Krieges im Oktober 1806", Leipz. 1847, S. 342) stand es fast durchgehends sehr schlecht. Außer dem Seminar für französische Schulmeister in Berlin gab es nur eine Bildungsanstalt für Schullehrer lutherischen Glaubens in der Kurmark," die wir bereits kennen. „Die Wirksamkeit der Schullehrer — kaum $^1/_6$ der erforderlichen und von beschränkter Bildung — war daher, wie die spätere Erfahrung gelehrt hat, von sehr geringem Erfolg. Der größte Teil der übrigen, auf dem platten Lande angestellten Schullehrer war entweder ganz ohne Ausbildung bis auf die wenigen, die von einzelnen Geistlichen einigen Unterricht und Anweisung, jedoch auch nur nach deren Ansicht und Befähigung, erhalten hatten, oder war gar aus der Klasse der Invaliden, Flickschneider, Nachtwächter und Hirten hergenommen. Wenn sich diese nun auch einer Prüfung durch den Ortsgeistlichen im Auftrage des geistlichen Inspektors unterwerfen mußten, so war man doch, bei den beklagenswerten Verhältnissen eines Schulmeisters auf dem

Digitized by Google

Lande, froh, nur überhaupt Personen zu finden, die zur Annahme einer solchen Stelle bereit waren, weshalb denn mit einer sonst unverantwortlich zu nennenden Nachsicht bei der Prüfung und Anstellung von Landschullehrern, besonders in den Privatpatronatsdistrikten, verfahren wurde. — Kein Wunder war es daher, daß die bäuerliche Jugend ohne die notwendige Bildung und unchristlich aufwuchs und auch die Eltern in grober Unwissenheit und selbst Unsittlichkeit lebten." (L. A. Baumann, Über die Mängel in der Verfassung des platten Landes in der Kurmark Brandenburg. Potsdam 1796, S. 79 ff.) Nur die wenigen Rochowschen Schulen machten eine Ausnahme. In den Flecken und kleinen Städten aber waren die Verhältnisse wenig besser als auf dem Lande. Selbst in den mittleren Städten hatten die Elementarschulen meist nur eine gemeinschaftliche Klasse für Knaben und Mädchen; die Magistrate thaten wenig zur Verbesserung von Schul- und Lehrerverhältnissen. Am besten ging es noch, wo geistliche Kandidaten Rektorate an den sogenannten lateinischen Schulen übernommen hatten. Gelehrtere Schullehrer lenkten ihren Unterricht zuweilen mit besonderer Vorliebe auf unnötiges und ungehöriges und gaben dadurch Anlaß zu dem Vorwurf einer Überbildung der Jugend, besonders in den geringeren Ständen. Zur Verhütung solches Mißbrauches wurde unterm 31. Aug. 1799 eine besondere Verordnung erlassen. Zur Verbesserung der traurigen äußeren Lage der Landschullehrer versuchte man dies und das, was aber keinen ausgiebigen Erfolg haben konnte und keinen innerlichen Zusammenhang mit dem Lehramte hatte. Wie Friedrich II. und Friedrich Wilhelm II., so suchte der Staatsminister Graf von Herzberg um das Landschulwesen sich dadurch verdient zu machen, daß er durch Beförderung der Seidenkultur den Landschullehrern eine Quelle zur Verbesserung ihrer traurigen Lage öffnete! Alle Landschullehrer, die nur einigermaßen Raum dazu hatten, trieben daher damals (1796) Seidenbau und „erwarben sich dadurch eine jährliche Zulage von 10, 20, 30, ja noch mehreren Thalern." (Baumann a. a. O. S. 74.) Indem sie aber auf diesen Erwerb angewiesen wurden, waren sie von ihrem eigentlichen Berufe abgelenkt.

C. 1. „König Friedrich Wilhelm III. teilte nicht die durch den Einfluß des Ministers Wöllner unter seines Vaters Regierung aufgestellten und verfolgten Ansichten in Religionsangelegenheiten; dies gab sich gleich nach dem Antritte seiner Regierung (am 16. Nov. 1797) kund.

Unterm 23. Nov. 1797 hatte der König das Staatsministerium nämlich instruiert, wie sich die Civilstaatsdiener aller Art verhalten sollten und wie die Aufsicht über dieselben zu führen sei. Der Minister v. Wöllner wies demgemäß am 5. Dez. 1797 auch das Oberkonsistorium an, mit der Aufforderung, sämtliche Prediger, Schullehrer und Küster u. s. w. selbst und durch seine Organe zu beobachten: ob sie die Religion nach den Vorschriften des Religionsedikts lehrten und ihren Ämtern in der Kirche und Schule mit Fleiß vorständen. Das hiernach vom kurmärkischen Konsistorium an die geistlichen Inspektoren unterm 23. Dez. 1797 erlassene Cirkular kam in die Hände des Königs, der unterm 8. Jan. 1798 darüber Auskunft verlangte, weshalb dieser Zusatz gemacht worden, wozu in seiner Verordnung keine Veranlassung gegeben sei. Auf den ihm hierauf erstatteten Bericht erließ der König an den Minister v. Wöllner die denkwürdige Kabinettsordre vom 11. Jan. 1798, worin er ihm sein Verfahren verwies, und sich über seine Religionsansichten und das danach einzurichtende Benehmen des Ministers unzweideutig aussprach. (Vgl. v. Bassewitz, Die Kurmark, S. 367.)

In der allerersten Zeit der Regierung Friedrich Wilhelms III. wurde im wesentlichen sachlich nichts geändert, als daß wieder ein Geist der Freisinnigkeit, wenn schon einer gemäßigteren als unter Zedlitz, athmete, welcher alles das bald wieder in Abgang brachte, was vorher mehr für widerwärtig ausgegeben als empfunden worden war, und das nun Anlaß wurde, neue Hoffnungen zu fassen. Man machte auch Anstalten, das Schulwesen zu fördern. Man fing an, sich öffentlich über die bestehenden

Digitized by Google

Schulzustände zu äußern. Der Oberkonsistorialrat Sack schrieb „Über die Verbesserung des Landschulwesens namentlich in der Kurmark Brandenburg." Berlin, 1799 und stellte als die Hauptmängel jener Zeit auf: 1) den Brotmangel, mit welchem sehr viele Schullehrer zu kämpfen hätten; die Untauglichkeit und Unwissenheit sehr vieler Schulhalter; 2) die traurige und ganz unzweckmäßige Beschaffenheit der Schulhäuser; 3) den schlechten und äußerst nachlässigen Besuch der Schule. Im J. 1799 konnte dieser wohlgesinnte Beamte noch schreiben (S. 57): „Übrigens wage ich es, den großen Nutzen zu bezweifeln, welchen das Lesenkönnen dem Landmann und insbesondere dem weiblichen Geschlechte bringt, und der Vorteil, den sie aus einer doch immer sehr mangelhaften Geschicklichkeit im Lesen ziehen kann, lohnt gewiß nicht die darauf verwandte Mühe u. s. w." „Der ganze Bücherkram gehört nicht für diese ehrwürdige, ganz in den Kreis des praktischen Lebens eingeschlossene Klasse" u. dgl. m. So schrieb in die Öffentlichkeit hinein ein Mann, der im höchsten Landeskollegio die Kultur eines Volkes mit zu vertreten hatte, ein hoher Geistlicher, der es hätte wünschen sollen, daß auch der Bauer in Stand gesetzt würde, Bibel und Gesangbuch zu lesen; aber so dachten glücklicherweise nicht alle Mitglieder des Oberkonsistorii. Es geschah mehr; v. Bassewitz berichtet: „Am 11. März 1798 entließ der König den Minister von Wöllner sowohl, als die Oberkonsistorialräte Hermes und Hillmer, womit auch die geistliche Immediatkommission außer Wirksamkeit kam. An Wöllners Stelle ernannte der König unterm 2. April 1798 den bereits obengenannten stettinschen Regierungspräsidenten von Massow zum Justizminister und übertrug ihm zugleich die lutherisch-geistlichen und die Schulangelegenheiten. Die reformierten sowie die katholischen Schulsachen verblieben ihren besonderen Behörden.

2. „Dieser neue Minister war von achtbarster Gesinnung, besaß eine gründliche juristische Bildung, einen ausdauernden Fleiß und gewiß den besten Willen, wurde jedoch seiner Aufgabe, das Kirchen- und Schulwesen wahrhaft wiederzubeleben, und, wie es die edle und erleuchtete Absicht des Königs wollte, zu verbessern, bei den damaligen sehr verwickelten Ressortverhältnissen in diesem Felde, nicht für gewachsen gehalten. Man behauptete, daß er Geistliche, wie die Oberkonsistorialräte Teller, Zöllner und Sack (nachmaliger Bischof), die wegen ihrer Erfahrungen und christlichen Gesinnungen allgemein anerkannt waren und am erfolgreichsten und heilsamsten hätten wirksam gemacht werden können, die aber durch die Urheber des Religionsedikts bis dahin in den Hintergrund gedrängt waren, nicht an den rechten Ort zu stellen und zu benutzen verstehe, und daß er in der Wahl der in seiner Umgebung bis zum J. 1806 neu angestellten Geistlichen zwar wohlgesinnte, christliche und achtbare, aber doch nicht die zu der nötigen Reform tüchtigen Männer herausgefunden habe. Bei der Leitung dieser Angelegenheiten fehlte es den Behörden am lebendigen Eifer und kräftiger Teilnahme, und es wurde nichts Wesentliches geleistet." v. Bassewitz. S. 368. In dieser Charakterisierung der Verwaltung v. Massows ist das gewiß richtig, daß bis zu seinem Zurücktritt (1806) nichts Wesentliches sei geleistet worden; aber an der Thätigkeit und Einsicht des Ministers hat es nicht gelegen, sondern wie an den immer trauriger werdenden politischen Zeitumständen, so an dem Mangel geeigneter schulverständiger Männer, an der immer mehr ins weite greifenden Aufgabe des nach Osten, d. h. nach Polen hin erheblich erweiterten und in seiner inneren Entwicklung behinderten Staates und an dem förmlichen Durcheinander der höchsten Verwaltungsbehörden. Der Minister v. Massow machte Visitationsreisen in die sächsischen Landesteile sowie nach Ost- und Westpreußen und erstattete darüber in eingehendster und sachkundiger Weise Bericht an den König, war aber zugleich von jener Arbeitsbeflissenheit übereifriger Chefs, welche alles selbst machen wollen, anderen nichts zutrauen und denen darüber der rechte Zeitpunkt, in dem etwas Ordentliches hätte geschehen können, entgeht. Vor lauter Überlegen kam es nicht zur Anfassung der Ausführung.

„Der König," berichtet von Bassewitz, „ließ sich in betreff der Schulangelegenheiten

Digitized by Google

über seine Ansichten wegen Einrichtung der Stadt- und Landschulen zum Besserwerden in Kirche und Staat unter dem 3. Juli 1798 gegen den Minister von Massow sehr eingehend aus und forderte danach dessen Vorschläge zur besseren Einrichtung der Elementarschulen. Der König erklärt das Schulwesen in seinen sämtlichen Staaten als einen Gegenstand, der alle seine Aufmerksamkeit und Fürsorge verdiene. „„Es ist also endlich einmal Zeit, für zweckmäßige Erziehung und Unterricht der Bürger- und Bauernkinder zu sorgen."" — „„Für alle Provinzen wird eine Einförmigkeit stattfinden müssen, die dem zu entwerfenden Plane nicht zum Vorwuf gereichen kann."" Der König drückt das größte Zutrauen zum Minister und zu den Mitgliedern des Oberschulkollegii aus. Der Minister legte dem Könige in einem vorläufigen Berichte vom 16. März 1799 seine Ansichten als „Bemerkungen über die Schulreform" und einen danach entworfenen Plan vor. „Das Objekt der Reform," sagt v. Massow, „ist Nationalerziehung und das Terrain müssen sämtliche preuß. Staaten sein" — also auch die damals erworbenen polnischen Landesteile! Hierbei hatte er auf die Notwendigkeit nicht unbedeutender Geldunterstützungen und auf die großen Hindernisse aufmerksam zu machen, welche aus dem Mangel an Einheit in der obersten Leitung des Schulwesens entstünden, indem letzteres nicht allein nach den verschiedenen Konfessionen, sondern auch nach Provinzen mehreren Ministern selbständig übertragen sei. Namentlich standen die Elementarschulen in Südpreußen, Neuostpreußen, Anspach und Bayreuth unter den resp. Provinzialministern des Generaldirektoriums, die Elementarschulen in Schlesien unter einem besonderen Präsidenten und die Schulen der Bergleute unter den Ministern des Bergwerksdepartements. — Der König genehmigte unterm 25. März 1799 im allgemeinen die ihm gemachten Vorschläge und die Einleitungen zu einem neuen Schulreglement ꝛc. und sicherte einen jährlichen Zuschuß für die kurmärkischen Schulen von 6058 Rthlr. 14 gr. 2 Pfg. zu, wovon 1000 Rthlr. zur Bildung von Industrieschulen bestimmt wurden. In dem darauf unterm 10. Febr. 1801 erstatteten Hauptbericht, womit der Entwurf eines „Allgemeinen Schulverbesserungsplans" vorgelegt wurde, behielt sich der Minister vor, wenn der König nichts zu erinnern fände, mit den betreffenden Ministern, sowie mit dem Großkanzler das weiter Nötige zu beraten und den gemeinschaftlich festgesetzten Entwurf zum Schulreglement der Gesetzkommission vorzulegen; zugleich gab er sein Gutachten ab, welche Schulbücher einzuführen, wie die Mittel zur Erweiterung der Schulhäuser, für den Holzbedarf ꝛc. herbeizuschaffen und wie wegen Aufbringung des Schulgeldes, nach Verschiedenheit der Provinzialverhältnisse, zu verfahren sei. Der Minister geht in diesem im Königl. Geh. Staatsarchiv befindlichen überaus lehrreichen Aktenstücke auf einen das Ganze umfassenden „Nationalschul- und Erziehungsplan" aus. „Der König behielt sich unterm 23. Mai 1801 die Entschließung über den Schulplan und die damit in Verbindung stehenden Vorschläge wegen Einrichtung des Schulwesens in der Kurmark zwar noch vor, sowie die Überweisung des gedachten Unterstützungsfonds, der noch nicht ganz zahlbar hatte gemacht werden können, genehmigte aber die Verwendung der vorgedachten 6058 Rthlr. für die Kurmark und verlangte noch eine nähere Untersuchung des Zustandes der Schulverhältnisse in den einzelnen Provinzen durch Kommissarien des Ministeriums. Der Minister traf die Veranstaltungen dazu; die Resultate der Untersuchungsberichte sind jedoch wahrscheinlich nicht an den König gelangt, und da ihm mehrere Minister für ihre Departements besondere Vorschläge zur Verbesserung des Elementarschulwesens vorlegten, so kam es zu keiner Einheit, und es war bis zum Ausbruch des Krieges im Herbste 1806 noch kein Endbeschluß in der Hauptsache getroffen."

3. So wurde vom Könige unterm 18. Mai 1801 ein Reglement für die niederen katholischen Schulen in Schlesien und unterm 31. Aug. 1805 ein von den Ministern v. Schrötter, v. Goldbeck und v. Massow gegengezeichnetes Reglement für die Land- und Bürgerschulen Neuostpreußens vollzogen. Das erstere (vgl. v. Rönne I, 149 und

Digitized by Google

K. A. Menzel a. a. O. S. 63) war eine der Zeit und dem wohlwollenden Sinne Friedrich Wilhelm III. entsprechende Modifikation und Ergänzung des katholischen Schulreglements von 1765. Das Bemühen, die Lehrer besser als früher zu besolden, die Schulinspektion zu ordnen und das Unterrichtswesen zu heben, ist überall zu erkennen, aber der Hinblick auf das immer feindlicher werdende Ausland im Westen läßt die Regierung weder zu der erforderlichen Muße noch zu den Mitteln kommen, etwas Durchgreifendes oder Nachhaltiges von Bedeutung zu fördern, wenn schon man die Erforderlichkeit einer Reform wohl begriffen hatte. „Indessen sind die Verhandlungen zwischen dem Könige und den Provinzialministern über das Elementarschulwesen auch in dieser Zwischenzeit noch immer für die hohe Wichtigkeit, die er dem Volksunterrichte beilegte und die Art, wie er ihn wollte behandelt wissen, bezeichnend genug." — „So hatte der Minister für das vormalige polnische Südpreußen, v. Voß, einen Schulmann (den Inspektor Joseph Jeziorowski, geb. in Oberschlesien) aus Südpreußen zu Pestalozzi nach Burgdorf (es war die erste Berührung preußischer Schulverwaltung mit Pestalozzi) und zu Olivier nach Dessau gesandt, um an Ort und Stelle nähere Kenntnis von ihren Lehranstalten und Lehrmethoden zu erhalten, nach dessen Rückkehr er sich, unterm 17. Dez. 1803, veranlaßt fand, über die davon zu machende Anwendung auf die Elementarschulen und die Ausbildung von Lehrern für dieselben in gedachter Provinz dem Könige Vortrag zu halten. Welche Bedenken jedoch der Monarch hierauf dem Minister v. Voß äußerte, und wie er sich zugleich über das ihm notwendig erscheinende Bedürfnis dessen, was in der Elementarschule zu lehren sei, und wie danach die Seminare einzurichten wären, ausließ, zeigt die Kabinettsordre vom 31. Dez. 1803. Der Minister setzte darauf in einem Bericht vom 13. Jan. 1804 auseinander, daß er nichts weiter gewollt habe als der König auch. Damit war der König zufrieden und empfahl in der Kabinettsordre vom 19. Jan. 1804 bei Einführung der genannten Lehrarten allen Zwang zu vermeiden." (Vergleiche hierzu das weiter unten Folgende. Interessante Nachrichten über das Reglement für Neuostpreußen finden sich im Centralblatte für die gesamte Unterrichtsverwaltung 1878, S. 323.)

„Da der Minister v. Schrötter bei Einreichung des Schulreglements für Neuostpreußen, 24. Dez. 1804 bemerkt hatte, daß der Religionsunterricht für die verschiedenen Konfessionsverwandten nicht in der Schule selbst, sondern durch die Geistlichen der verschiedenen Konfessionen erteilt werde, und es an guten Lesebüchern fehle, erließ der König unterm 31. Jan. 1805 an den luth. geistl. Minister die Aufforderung, für die evangelischen Schulen ein Lesebuch veranstalten zu lassen, welches einen guten Auszug aus der Bibel nach Luthers Übersetzung, mit Beibehaltung seines kraftvollen Ausdruckes nebst einer Sammlung von Beispielen aus der biblischen Geschichte zur Bildung des Herzens enthalten soll. Auch beauftragte er denselben, ihm eine Lieder- und Gebetsammlung einzureichen, welche in den Schulen für Kinder **aller** Konfessionsverwandten eingeführt werden könne. Den Auftrag zur Anfertigung des Lesebuches erhielten die Oberkonsistorialräte Sack, Hecker, Ribbeck und Hanstein, zu der des Gebetbuches aber Prediger Wilmsen. Die Arbeiten waren bis zum Ausbruch des Krieges noch nicht an den König gelangt. Aus allem Vorangeführten ergiebt sich, daß bis zum J. 1806—7 König Friedrich Wilhelm III. zwar seine wohlwollenden Absichten zur Beförderung eines christlichen, moralischen Sinnes bei den Einwohnern seines Staates sowie zur Verbesserung der kirchlichen und Schulangelegenheiten und die zu dem Ende zu ergreifenden Mittel entschieden genug dargelegt hatte, daß es aber den höhern Behörden, mit Ausnahme einiger entsprechenden Maßregeln im einzelnen, noch nicht gelungen war, in der Hauptsache dem vorgesteckten Ziele näher zu kommen, oder auch nur alles zur Erreichung desselben Nötige vollständig vorzubereiten." (v. Bassewitz.)

„In den größeren Städten, namentlich Berlin, reichte die Anzahl und der Umfang der vorhandenen Elementar- und Bürgerschulen bei weitem nicht hin, um alle

Digitized by Google

schulfähigen Kinder, für welche die Eltern nicht etwa besonders gesorgt hatten, darum aufzunehmen, daher auch hier ein sehr bedeutender Teil der Jugend des niedern Standes ohne Unterricht blieb. Die vorhandenen Schulen waren wegen ihrer geringen Anzahl so überfüllt, daß die Kinder nicht gehörig gesondert und beaufsichtigt werden konnten, daher auch wenig lernten. Den besten Elementarunterricht fanden damals Knaben sowohl als Mädchen in Berlin und in einigen größeren Städten in einigen (nicht in allen) Privatschulen, die für jedes Geschlecht besonders errichtet waren und aus mehreren Klassen bestanden, über die jedoch die Staatsbehörden keine angemessene Leitung und Kontrolle ausübten.

„Seit dem J. 1799 hatten Privatpersonen in Berlin durch eingesammelte Beiträge mehrere Sonntagsschulen zur Fortbildung von Handwerksgesellen und Lehrlingen mit gutem Erfolge eingerichtet, auch waren zur Bildung von Elementarschullehrern für die Kinder der Städtebewohner 1803 mehrere Männer unter Leitung eines Schullehrers Michaelis zusammengetreten, welchen auf Verwendung der Oberkonsistorialräte Teller, Zöllner und Sack unterm 1. März 1804 vom Könige selbst die Anlegung einer Bildungsanstalt zu diesem Zwecke gestattet wurde, die jedoch bis 1806 wenig hatte leisten können. Mehrere größere Städte hatten sogenannte Mittelschulen und als höhere Bildungsanstalten auch Gymnasien." So berichtet zurückblickend der selige Oberpräsident von Bassewitz über die Lage in der Vergangenheit. — Wie die damaligen Zeitgenossen dieselben Dinge ansahen, ergiebt sich aus folgendem.

4. Als Friedrich Wilhelm III. zu regieren kaum begonnen hatte, so merkten die Freunde und Beförderer des Schulwesens, wie Gedike in der Zueignung seiner „Annalen des preußischen Schul- und Kirchenwesens" (erster Band 1800) schrieb, daß „eine neue und glücklichere Periode für das bis dahin so sehr zurückgesetzte Schulwesen" angebrochen sei. Er weissagt zutreffend: „Ein Fürst, der der Schöpfer einer bessern Nationalerziehung ist, lebt nicht bloß für die Nachwelt, sondern unfehlbar auch in der Nachwelt." Der von dem Könige mit der Leitung des geistlichen und Schuldepartements betraute Staats- und Justizminister v. Massow galt als ein für die Förderung der Volksbildung ebenso begeisterter, als über das für den Augenblick zu ihrer Begründung Erreichbare erleuchteter Mann. Schon in seiner Stellung als Präsident einer Regierung hatte er sich auf das eingehendste über den traurigen Stand der Schulanstalten in Pommern unterrichtet, wie ein Auszug aus einem von ihm gegebenen Berichte der pommerschen Regierung (mitgeteilt in den Annalen II. Bd. 1. Heft S. 69—114) und ein ausführlicher Aufsatz zur Beurteilung von D. Heinr. Stephanis Schrift (Grundriß der Staatserziehungswissenschaft 1797) darthut, den derselbe als „Ideen zur Verbesserung des öffentlichen Schul- und Erziehungswesens mit besonderer Rücksicht auf Pommern" mitteilt. (Annalen Bd. I. S. 76 ff.)

Das kurmärkische Oberkonsistorium als Provinzialschulkollegium, in welchem v. Schewe, Gedike, Sack, Zöllner, Hecker und andere namhafte Männer saßen, erkannte nicht bloß, wie ihre eingehenden Berichte vom 28. Febr. und 18. Juli 1799 darthun, die Ursachen der bis dahin vorhandenen Übelstände des Volksschulwesens, sondern deckte sie auch ganz unverblümt auf und gab solche Mittel an, wie sie einer Zeit angemessen waren, welche ebenso dürftig oder karg war an aufzuwendenden Mitteln, wie arm an gehörig gebildeten Lehrkräften. Die Behörde bekennt, „daß der innere Zustand der Schulen im ganzen großer Verbesserungen bedürfe; diese seien aber leichter zu bewirken, als die des äußeren Zustandes, — daß durch Ansetzung geschickterer und in den zu erweiternden und zu verbessernden (mit denen der Gegenwart indes noch gar nicht in Vergleich zu stellenden) Seminaren gründlich ausgebildeter Lehrer die Verbesserung des inneren Zustandes der Schule nicht bloß vorbereitet, sondern wirklich ausgeführt werden müsse. Wie aber recht geschickte Lehrer nur dann werden zu haben sein, wenn auch der äußere Zustand der Schulen beträchtlich verbessert werde." Sie beurteilt den Zustand der Landschulen sehr richtig. Die Summe von 24 000 Rthlr., welche erforderlich

Digitized by Google

sei, um auf den königlichen Amtsdörfern in der Kurmark die Schulstellen zu einem Einkommen von 120 Rthlr. zu bringen, erscheint schon zurückschreckend! Auf eine Erhöhung des durch das Generalschulreglement von 1763 festgesetzten Schulgeldes sei nicht zu rechnen.

Es werden Vorschläge, um zu Mitteln zu gelangen, durch die man dem Schulwesen aufhelfen möchte, vom Oberkonsistorium gemacht, über die man in der Gegenwart erstaunen würde: Einziehung von Pfarrstellen und Zusammenlegung von Pfarreien! — In Ansehung der Stadtschulen macht das Oberkonsistorium eine Einteilung in Elementarschulen mit einem Lehrer, in Bürgerschulen mit wenigstens zwei bis drei Lehrern, in Mittelschulen. — Hier begegnen wir diesem bis auf die heutige Zeit beibehaltenen und nicht mehr recht deutlichen Ausdrucke zuerst in amtlicher Sprache. Die Behörde definiert sie hier als solche Schulen, an denen drei bis vier Lehrer arbeiten und in deren erster Klasse die entweder zum Studieren oder doch zu einer über den gemeinen Bürgerstand hinausgehenden Bestimmung gewidmete Jugend wenigstens zum nützlichen Besuch der oberen Klassen einer eigentlichen gelehrten Schule vorbereitet werden kann. In der Klassifikationstabelle waren 1799 in der Kurmark nur sechs solcher Mittelschulen, nämlich in Gardelegen, Perleberg, Potsdam, Rathenow, Spandow, Tangermünde. Die Summe aller Schulen war 1650.

Der Mangel an zweckmäßigen Töchterschulen, sonderlich in den Städten „für die Töchter der gebildeten Klassen", wird von Gedike in einem Aufsatze mit der Überschrift: „Hat der preußische Staat zu wenig oder zu viel Schulen" (Annalen 1799, S. 419 ff.) hervorgehoben: „Wo findet man Lehrerinnen, die beides, Kenntnisse und Lehrtalent, in sich vereinigen? Noch sind sie freilich selten, aber sowie man Seminare für Lehrer hat, so sollte man billig auch Seminare für Lehrerinnen haben." — Fräulein Erneſtine von Krosigk, welche zugleich eine schriftstellerische Celebrität ihrer Zeit geheißen wird, hat den Mut, 1804 unter königl. Unterstützung ein Seminar für Erzieherinnen in Berlin zu errichten. 1806 im August hat sie schon mehrere brauchbare Erzieherinnen für Privatschulen gebildet und trägt dem König die Bitte vor, einige weibliche Stifter in Erziehungsanstalten für die weibliche Jugend umzuwandeln. Der Minister hatte darüber zu berichten; aber obschon dies nicht ungünstig geschehen war, sondern vertröstend, so scheint unter der eintretenden Drangsal der Zeit die Sache keine weitere Folge gehabt zu haben. Der Direktor B. M. Snethlage in Hamm erkennt, wie Gedike, die Notwendigkeit, daß für weibliche Bildung mehr geschehen müsse, 1800 in seiner Schrift „Über die Umschaffung der lat. Schulen in Realschulen und die damit zu verbindenden Bildungsanstalten für das weibliche Geschlecht" an und giebt schüchtern Wege an, wie man auf wohlfeile Weise zu derartigen Anstalten gelangen könne. Zu gehöriger Anweisung in den weiblichen Arbeiten ist damals fast nirgends Gelegenheit. Das Industrieschulwesen, das bereits seit 1793 von der obersten Schulbehörde ins Auge gefaßt und dessen Einrichtung an einzelnen Orten in der Kurmark begonnen war (zu Klein-Schönebeck, einem altlandsbergschen Amtsdorf vom dortigen Prediger Dapp), wurde vom Könige begünstigt und unterstützt, so daß man im J. 1709 einzelne Städte, wie Oranienburg, Liebenwalde, Arneburg, Zoßen, Charlottenburg und Dörfer wie Friedrichsfelde, Schönerlinde u. a. in Vorschlag bringen konnte, wo es zur Einrichtung einer Industrieschule kommen sollte.

5. Während die Behörden in Schwerfälligkeit und Überbedenklichkeit deliberierten, verblieb man auf dem Schulboden selbst im großen und ganzen in althergebrachter Gewohnheit, die sich nirgend schneller einfindet und nirgend schwieriger ausrotten läßt als im Schulwesen. Mit den neugewonnenen Ländern und vergrößerten Aufgaben hatte man sich auch veranlaßt gefunden, auf Methoden zu sinnen, durch welche man mehr als bisher leisten zu können hoffen durfte. Rochow hatte in seinen Schulen eine zeitgemäß bildende Lehrart in Gang gebracht, welche geschätzt und mehr gelobt, als befolgt wurde, aber wahrscheinlich quantitativ zu wenig Resultate in der Volksmasse

Digitized by Google

zu liefern vermochte; Olivier in Dessau mit seiner Lesefehrart, ja Pestalozzi in der Schweiz wurden damals schon ins Auge genommen, weil sie Erleichterungen zu einer mehr ausgedehnten Erreichung des Schulzweckes hoffen ließen. Man besprach sie in Zeitschriften (Allg. Zeitg. von 1801, der deutsche Merkur 1801 u. 1802, die Neue Berl. Monatsschrift 1803 durch Justus Grmer, Himly), desgleichen auch amtlich; die erstere im amtlichen Bericht „Abhandlungen über die neue Lesefehrart des Herrn Professors Olivier 1803; die letztere Soyeaux über Pestalozzis Methode. Direktor Snethlage, der von Hamm ans joachimsthalsche Gymnasium versetzt worden war, bildete den hauptsächlichsten Gegner derselben in verschiedenen Programmen von 1804 ab. Die Methode scheint von nun an magisch wirken zu können; von jetzt an ist sie die Ziffer, auf welche alle Hoffnung gesetzt wird; sie ist auf dem Theater der öffentlichen Schulgeschichte eine stehende Persona, — sie ist nicht mehr bloß Moment in der Entwicklung der Lehrkunst; sie ist ein Gegenstand für den Staatsmann, auf welchen derselbe seine Berechnungen über die Bedeutung und Wirksamkeit des öffentlichen Unterrichtswesens überhaupt gründet.

Friedrich Wilhelm III. erließ unterm 23. April 1803 eine Kabinettsordre an den Oberschulrat Gedike (N. Berl. M. 1803), in welcher er ihm den Auftrag erteilt, auf der beabsichtigten Reise nach Italien auf der Hin- und Herreise auch nach der Schweiz zu gehen und die Pestalozzische Anstalt zu besuchen, und die darin eingeführte Methode an Ort und Stelle gründlich zu studieren. Gedike starb aber leider schon 1803 den 2. Mai. Der Minister von Voß, welcher die damaligen polnischen Provinzen Preußens verwaltete, hatte bei Begründung von Schulanstalten und bei Verbesserung der Lehrart in denselben, damit mehr Erfolge als vordem in den alten Provinzen erzielt würden, zuerst sein Augenmerk auf die Bestrebungen Pestalozzis gerichtet, wenn schon der vorsichtig vorgehende König Friedrich Wilhelm den Minister davor warnen zu müssen für nötig erachtete, die neue Lehrart Pestalozzis nicht zwangsweise den Lehrern in jenen Gegenden aufzuerlegen. Voß führt in seinem darauf abgegebenen Berichte aus, wie er ein anderes nicht gewollt, als was der König beabsichtige und fügt die folgende Äußerung bei, welche wahrscheinlich Pestalozzi in einem Schreiben an von Voß über die Anwendbarkeit seiner Methode unter den Polen gethan hatte: „Sie ist für weniger kultivierte Gegenden vorzüglich anwendbar, indem sie sich an die Naturkraft roher Völker bestimmt leichter als an die Kunstschwäche einer elenden oder schiefen Halbkultur anschließt. Ich sehe dem Zeitpunkt mit Sehnsucht entgegen, in welchem Jezierowski die Mittel des Volksschulunterrichts auf gemeinen Menschenverstand, auf Arbeit und Berufskraft, auf Unschuld des Herzens und gebildete Weisheit des Menschen in seinen einzelnen Verhältnissen anwenden wird." In Berlin hatte Pestalozzis Bestreben bei Joh. Ernst Plamann (vgl. s. Leben von Dr. F. Bredow, Berlin 1836 u. Harnisch, Mein Lebensmorgen, Berlin 1865) einen solchen Anklang gefunden, daß er einen thatsächlichen Anfang mit der Anwendung der Pestalozzischen Methode in seiner Lehranstalt machte. Es war der erste in der Hauptstadt und erregte bei den einen Widerspruch, bei den andern stille Aufmerksamkeit. Jedenfalls gewann Fichte aus dem Plamannschen Institut die bestimmten Eindrücke von der Bedeutung der Pestalozzischen Methode.

D. 1. Nach den schweren Erfahrungen der Jahre 1806 und 1807 bereitete sich unter Anstrengungen und Kämpfen aller Art in Preußens Geschichte ein epochemachender Umschwung vor und dieser erstreckte sich erneuernd auch auf sein Volksschulwesen, wobei von allen früheren Reformvorschlägen Abstand genommen wurde.

„Kein Staat hat jemals soviel Mittel aufgeboten, so große Kräfte in Bewegung gesetzt, als Preußen — von da ab — um Volks- und wissenschaftliche Bildung zu heben. Das Ziel, welches man im Auge hatte, war kein anderes, als Veredlung des Lebens in allen Ständen. Alle Unterthanen ohne Ausnahme sollten aus dem Rohen herausgezogen, mit möglichst viel nützlichen Kenntnissen versehen, für Tugend

Digitized by Google

und Vaterlandsliebe erwärmt und so einem edleren menschlichen Leben und vernünftiger Freiheit entgegengeführt werden. Die Königin Luise war das belebende Princip dieser Idee, von welcher seitdem alle Bestrebungen auf dem Gebiete der wissenschaftlichen und Volksbildung getragen worden sind. Die trefflichen Männer, welche das Königspaar nach dem Falle bei Jena umgaben, hofften auf diesem Wege eine moralische Macht schaffen zu können, welche den erlittenen Verlust der materiellen ersetze." „„Zwar haben wir an Flächenraum verloren, zwar ist der Staat an äußerer Macht und äußerem Glanze gesunken, aber wir wollen und müssen dafür sorgen, daß wir an innerer Macht und innerem Glanze gewinnen,"" erklärte der König. „„Und deshalb ist es mein ernstlicher Wille, daß dem Volksunterrichte die größte Aufmerksamkeit gewidmet werde."" Eilers hörte H. v. Stein sagen: „Man ging von der Hauptidee aus, einen sittlichen, religiösen, vaterländischen Geist in der Nation zu heben, ihr wieder Mut, Selbstvertrauen, Bereitwilligkeit zu jedem Opfer für Unabhängigkeit von Fremden und Nationalehre einzuflößen." „„Am meisten hierbei, wie im ganzen,"" schreibt Stein unterm 24. Okt. 1808 an die oberste Verwaltungsbehörde in Königsberg, „„ist von der Erziehung und dem Unterricht der Jugend zu erwarten. Wird durch eine auf die innere Natur des Menschen gegründete **Methode** jede Geisteskraft von innen heraus entwickelt und jedes edle Lebensprincip angereizt und genährt, alle einseitige Bildung vermieden, und werden die bisher oft mit größter Gleichgültigkeit vernachlässigten Triebe, auf denen die Kraft und Würde des Menschen beruht, sorgfältig gepflegt, so können wir hoffen, ein physisch und moralisch kräftiges Geschlecht aufwachsen und eine bessere Zukunft sich eröffnen zu sehen."" Im Briefwechsel mit dem Freiherrn v. Gagern sprach sich derselbe späterhin also aus: „Mein Wunsch, Preußen vergrößert zu sehen, floß nicht aus einer blinden Anhänglichkeit an diesen Staat selbst, sondern aus der Überzeugung, daß die Zerstückelung Deutschland schwächt und Nationalehre und Nationalgefühl tilgt, es unfähig macht zu einer staatswirtschaftlichen Verwaltung und den einzelnen, indem sie ihm einen der Hauptträger der Sittlichkeit, die Vaterlandsliebe, entzieht, herabwürdigt."

2. Das Schulwesen machte mit den geistlichen Angelegenheiten damals noch in Preußen, wie in mehreren andern Staaten einen der Justizbehörde einverleibten Dienstzweig aus, und gehörte gar nicht in den Bereich der eigentlichen Verwaltungsbehörden. Bei der nunmehr zustande kommenden sogenannten Stein-Hardenbergschen Organisation der preußischen Behörden begannen die geistlichen und Schulangelegenheiten eine Sektion oder ein Departement im Ministerium des Innern zu bilden. Diese Sektion stand bis zu Ende des J. 1811 unter dem umsichtigen und vielseitig gebildeten Staatsmann Wilhelm v. Humboldt; von da ab aber bis ins J. 1817 unter dem spätern Minister v. Schuckmann.

Wilh. v. Humboldt, der sich in seiner Ansicht über Ausführbarkeit und Nutzen der öffentlichen Erziehung gegen früher sehr geändert haben muß, wo er sich sehr bedenklich darüber äußert (Werke Bd. VII, S. 56 ꝛc.) und fast an Mirabeausche Ideen anstreift (sans qu'on s'en mêle, l'éducation sera bonne dans une société bien ordonnée), hat wegen der Kürze der Zeit seiner Verwaltung nur den neuen Schulbau in einem gewissen Grade anfangen können; aber die Männer, welche unter ihm wie das ganze Schulwesen, so auch das Volksschulwesen bearbeiteten, die Staatsräte Nicolovius und Süvern setzten ihre Thätigkeit zunächst unter Schuckmann fort. Harnisch sagt (Standpunkt des preuß. Volksschulw. S. 46): „Wenn man Gelegenheit gehabt hat, die Persönlichkeit des Herrn v. Schuckmann näher kennen zu lernen, so muß man wohl die Verdienste der Männer hoch anschlagen, welche unter diesem Manne soviel Gutes schufen, und man kann es sich wohl erklären, wie sauer es ihnen zu Zeiten mag geworden sein," und beruft sich auf die Charakteristik, welche Eylert in seinen „Charakterzügen Friedrich Wilhelms III." Tl. I, S. 198 von ihm giebt. „Nicolovius aber und Süvern waren Männer, welche Geistliches geistlich zu richten verstanden und letzterer,

Digitized by Google

obwohl nur Gymnasialmann früher gewesen, hatte sich doch mit Sinnigkeit und Geist in alle Fächer des Volksschulwesens hineingearbeitet und die Erhebung und Belebung desselben sich zur Lebensaufgabe gemacht. Und er hat nicht vergeblich gewirkt, solange es für ihn Tag war."

II.

A. Allgemein-Geschichtliches.

1. Wie es seit jener Männer Jahren wieder zu einem Preußen von Bedeutung hat kommen können, so ist auch durch ihre Arbeiten seit dieser Zeit allmählich im vollen Sinne des Wortes erst ein Volksschulwesen zustande gekommen, gegen welches alles frühere nur von dürftiger, untergeordneter, höchstens vorbereitender Art erscheinen muß. Bis zu jenen Jahren heran und oft noch darüber hinaus war die Bevölkerung kaum in den Städten des Landes, geschweige in den Dörfern, bildungsgeneigt, wie ernstlich auch vordem die Regierung sich hatte angelegen sein lassen, sie dazu zu machen. Aus der bis dahin immer noch „erbunterthänigen" ländlichen Bevölkerung hätte einer nicht einmal ein Lehrer werden können, wenn er es etwa hätte werden wollen, wofern Se. Gnaden der Gutsherr, der, wie Rochow selbst von sich sagt, „König von Preußen" auf seinem Gute war, es nicht gestattete. Wie schon ums Jahr 1737 der Abt Steinmetz von Kloſterbergen sich förmlich darauf etwas zu gute that, daß Magdeburg durch seine zuwandernden fremdländischen Handwerksgesellen eine gute Quelle zur Erlangung von Seminaristen für seine Anstalt sei; desgleichen auch durch die Bedienten der jungen adeligen Herren, welche auf dem von ihm geleiteten Pädagogium zu Kloſterbergen waren, und welche diese wahrscheinlich oft unbequemen Diener, anstatt sie mit auf die Universität zu nehmen, lieber als Seminaristen hinter sich lassen mochten; so sah es damals kaum besser aus. In dem Artikel „Die Landschulen ꝛc." in der Encyklopädie von Krünitz (Berlin 1794) S. 179 heißt es noch: „Der Schulmeister ist entweder Soldat, Schüler, Bedienter, oder er ist Präceptor, Famulus und Domestik eines Konsistorialen gewesen." „Diejenigen, welche aus den ersten drei Ständen in Schulämter traten, sind gemeiniglich in hohem Grade leichtsinnig und mit ihrer Bestimmung, wie mit ihrem künftigen Stande unbekannt," und von den andern weiß jener Verfasser auch nichts Gutes zu sagen. Der Volksschullehrerstand ergänzte sich allermeist damals auf eine eigentümliche, dem Strandrechte nicht unähnliche Weise. Friedrich II. hatte im Hinblick auf diese unsichere Art, den Lehrerstand ergiebig zu ergänzen oder gar zu vermehren, wahrlich so Unrecht nicht, wie man gegenwärtig dafür halten darf, wenn er auf seine Unteroffizierinvaliden als auf eine Lehrerremonte hinweist, die schon ausreichen werde. Solange es eine Erbunterthänigkeit gab, konnte auf eine aus dem Volke selbst regelmäßig und frei hervorgehende genügende Ergänzung des Lehrerstandes nicht gerechnet werden; solange ein Hauptbestandteil des Volkes da ist, um mit seinen besten Kräften einem Gutsherrn gegen den spärlichsten Lohn zu fronen, besteht für dasselbe kaum irgend ein Grund, für Entwickelung seiner geistigen Kräfte und für die Ausbildung seiner Kinder ernstlich thätig zu sein. Es ist vielleicht weniger für moralische Faulheit zu halten, gegenüber der Bestimmung, ihre Kinder in die Schule zu schicken, als vielmehr für Ingrimm, Stumpfsinn und Gebrochenheit. Wozu etwas lernen, mochte mancher Vater fragen, wenn Kinder bloß dazu da sind, in Erbunterthänigkeit Frondienste der gröbsten Art zu thun? Das ist vielleicht der tiefste Grund, weshalb der Oberkonsistorialrat Sack (a. a. O.) sich seiner Zeit also öffentlich vernehmen zu lassen kein Bedenken trug: „Es ist wohl ein recht schönes Ideal, daß etwa in den langen Winterabenden die fleißige Familie des Bauern um den traulichen Herd sitzt, und der Vater oder der Sohn ihr aus einem nützlichen Buche etwas vorliest; aber es ist und bleibt ein Ideal, das sich in einem Roman ganz gut darstellen, aber in der wirklichen Welt, wenigstens bei unsern märkischen Bauern (diese sind nicht schlimmer daran gewesen als andere; d. Vf.) vor der Hand nicht realisieren lassen wird."

Digitized by Google

2. Friedrich Wilhelm III. hat das unaussprechlich hohe Verdienst, den Druck des alle Entwicklung im Volke hemmenden Erbunterthänigkeitswesens von der ländlichen Bevölkerung genommen und dieselbe dadurch in Wahrheit in den Stand gesetzt zu haben, freie Menschen zu werden. Seitdem ist unter der nach allen Seiten hin verbesserten Staatsorganisation die Kraft der Nation allgemach erwacht und steigend in Wirksamkeit getreten; in einer genügenden Anzahl wohlgeeigneter Persönlichkeiten aus der ländlichen Bevölkerung zeigte sich bald und in Stetigkeit, solange keine demokratischen Einflüsse dagegen wirkten, von da an der Trieb, Lehrer zu werden oder etwas Tüchtiges zu lernen. Die Schulsaaten konnten nun Wurzel fassen und gedeihen in Stadt und Land. Für die städtischen Bevölkerungen wurde die von ihm herbeigeführte Gründung einer auf dem Rechte freisinnig überwachter Selbstverwaltung hergestellten Städteordnung von sehr großer Bedeutung. Mag von den Stadtverordneten dieser oder jener ärmlichen und vom regen Verkehr abgelegenen Kleinstadt auch bis auf die Gegenwart noch nicht das Erforderliche geleistet, d. h. gewährt worden sein, was zur gehörigen Schulausstattung und Ausgestaltung gehört: seit den 50 Jahren ihres Bestehens ist das Schulwesen der Städte in Preußen zu einer Entwickelung und Ausstattung gediehen, gegen welche alles Frühere gering erscheinen muß, und die zu erfreulichem Gedeihen die sicherste Aussicht bietet. Vor allen Berlin*). Aber ebenso gewiß ist, daß außer dieser Entfesselung durch die Gesetzgebung, welche ein Aufblühen des Schulwesens erst ermöglichte, auch anderweitige Maßregeln vorbereitet, unterstützt oder ausgeführt wurden, welche auf irgend eine Weise zur Hebung und zum Ausbau des Schulwesens im preußischen Volke Aussicht gaben. Ins Land selbst wurden von auswärts her neue, anregend scheinende Kräfte, wie der Württemberger Karl Aug. Zeller (1809), gezogen; fähige Kräfte wurden in Mehrzahl nach außen gesendet, wo man damals nicht bloß mehr Einsicht, sondern auch mehr Begeisterung für die entstandenen hohen Aufgaben der Menschenbildung aus Anschauen und Miterleben hoffte gewinnen zu können. In der Zuschrift, welche der damalige Chef des Unterrichtswesens, der nachmalige Kultusminister, Freiherr von Altenstein unterm 11. Sept. 1808 an Pestalozzi richtet, heißt es unter anderem, daß die zu entsendenden jungen Männer „den Geist Ihrer ganzen Erziehungs- und Lehrart unmittelbar an der reinsten Quelle schöpfen, nicht bloß einzelne Teile davon kennen lernen, sondern alle in ihrer wechselseitigen Beziehung und ihrem tiefsten Zusammenhange auffassen, unter Anleitung ihres ehrwürdigen Urhebers und seiner achtungswerten Gehilfen sie üben lernen, im Umgange mit Ihnen nicht ihren Geist allein, sondern auch ihr Herz zum vollkommenen Erziehungsberufe ausbilden und von demselben lebendigen Gefühle der Heiligkeit dieses Berufes und demselben feurigen Triebe erfüllt werden, von welchem beseelt Sie Ihr ganzes Leben ihm widmen“ (s. Stolzenburgs Beitr. z. Gesch. d. Regulative, Breslau und Liegnitz 1860 und 1863 S. 2). Um Pestalozzi sammelte sich hiernach eine beträchtliche Anzahl junger Männer aus Preußen, welche die von jenem Schweizer ausgehenden Anregungen treu in sich aufnahmen, in die Heimat mitbrachten, weiterbildeten, und nachmals insbesondere als Vorsteher und Lehrer in den neugestifteten Seminaren oder später als Schulräte nach den Verhältnissen und Bedürfnissen ihres Vaterlandes verwerteten und den Namen Pestalozzis hier bekannter und geehrter machten, als er vordem gewesen war. Es waren Hennig

*) Man vergleiche über die äußerst lehrreiche Geschichte der Entwickelung des Volksschulwesens dieser Stadt in der Gegenwart, wo sie allen Städten in Aufwendung von Mitteln zur Ausstattung und Herstellung von öffentlichen Schulanstalten voraufgeht, Beckedorffs Jahrbb. I. 3. VI, 3; ferner die Verwaltungsberichte über das Schulwesen der Stadt Berlin, welche vom Jahre 1842 ab jedesmal über ein Jahrzehnt der Magistrat dieser Stadt in eingehendster Weise erstatten und veröffentlichen läßt; so über die Jahre 1851—1860 in den Berliner Blättern. Jahrgang 1864. Nr. 2—20; außerdem in den Märkischen Forschungen Bd. IX. Dietr. Rittershausen, Beiträge zur Geschichte des Berliner Elementarschulwesens. Im Sonderabdruck. Berlin 1864. 144 S.; endlich die öffentlichen Volksschulen im preußischen Staate. XIII. Ergänzungsheft des Kgl. preuß. statistischen Büreaus. Berlin 1883. S. 9.

Digitized by Google

und Dreist aus Rügenwalde in Pommern, Kawerau aus Elbing, Kratz aus Winzig in Schlesien, Rendschmidt aus Rosenberg in Schlesien, Preuß und Patzig aus Ostpreußen, Steger aus Preußen, Marsch aus Schlesien, Kstionzek aus Ostpreußen, Gebr. Bernhard aus Halle, Hänel aus Breslau, Lehrer Titze aus Schlesien, Runge, später in Potsdam und Bromberg, Baltrusch aus Ostpreußen.

„Es lag ganz in der Natur der Sache, daß diese Pestalozzische Schule, wie sie einmal der Kürze wegen genannt werden mag (obgleich sie nur von Pestalozzi ausging, aber keineswegs bei Pestalozzi stehen blieb, wie in andern deutschen Staaten, sondern sich geistig und volkstümlich, aber nicht politisch weiter ausbildete), sich alles dessen bemächtigte, oder sich vielmehr mit allem dem in Berührung setzte, was ihre Richtung förderte. Hierzu gehört unter anderem: 1. die Beachtung alles Vaterländischen, darum der deutschen Sprache und zwar stets vom pädagogischen und patriotischen Standpunkte aus, sowie der heimischen Weltkunde (vgl. unsf. Artikel: Methode und Nationalbildung). 2. Beachtung des Gesangwesens als eines Belebungsmittels für die Gemeinschaften, woraus die jetzigen großen Sängervereine, ja Sängerfeste, hervorgegangen sind. (Der Männergesang hat ursprünglich durch den Seminarmusiklehrer Friedr. Wilh. Berner in Breslau nach 1813 seine hauptsächliche Anregung, Förderung und Ausbildung erhalten.) 3. Beachtung des Zeichenunterrichts, welcher durch die besondere Zeichenschule von Peter Schmid in Berlin gefördert ward; 4. Beachtung der musikalischen Bildung; 5. Aufnahme einer vollständigen Leibesbildung durch Anschluß an vorhandene Turnanstalten oder neue Begründung derselben.“ Die preußische Pestalozzische Schule war innerlich religiös, und positiv christlicher als die Pestalozzische Schule überhaupt; doch von verschiedener Färbung im Glauben; sie war religiöser als ihr Zeitalter. (Die Ehre gebührt nicht ihr, sondern den Thaten Gottes in der Zeit.) Sie hatte bei dieser Vielseitigkeit einen tiefen Grund, bei manchen Einseitigkeiten ein freimachendes Princip, bei der Wirksamkeit unter der Jugend einen Blick auf das Vaterland, in der Schwäche einen Mut, in den Mühen einen freundlichen Behördenhimmel, und darum hat sie Ruhm gehabt und berühmt gemacht.“ König Friedrich Wilhelm IV. war mit Pestalozzis Bestrebungen wohlbekannt, er schrieb an die Gründer der deutschen Pestalozzianstalt u. a.: „Der Geist, in welchem Pestalozzi lebte und wirkte, war der des sittlichen Ernstes, der Demut, der selbstverleugnenden Liebe, dieser christlichen Tugenden, welche er, von einem Höheren getrieben, sein ganzes Leben hindurch übte, wenngleich ihm die klare Erkenntnis der Quelle, aus welcher er die Kraft dazu schöpfte, erst in späteren Jahren aufging. Denn aus seinem eigenen Munde vernahm Ich von ihm das Bekenntnis, daß er im Christentum allein die Beruhigung für seine letzten Lebenstage gefunden habe, die er früher auf falschem Wege vergeblich gesucht.“ (Harnisch.)

3. Der erhebende Fall war eingetreten, wo man unter der Leitung eines Süvern, Nicolovius und anderer Edler eine Staatsregierung sich weniger an Realitäten, welche sich stellenweise altersschwach und abgetragen erwiesen hatten, anschließen als einer Idee sich zuwenden sieht, deren Verwirklichung die Erfüllung von Hoffnungen in sich zu tragen verhieß, die man gern gestärkt sehen wollte. Es war Preußens ernst besorgte Staatsregierung, welche, den von Fichte wieder angeregten Ideen von einer verjüngenden Nationalerziehung trauend, sich derselben bemächtigte. Preußen war es, welches dem übrigen Deutschland, das damals noch unter Napoleons Zuchtrute schmachtete, nicht mit mehr oder minder unausgeführten Verordnungen, wie vordem, sondern in Unternehmungen vorexperimentierte, und in Volksbildungsangelegenheiten auf eine Zeit hegemonisch wurde. (Harnisch, Stdp. S. 6): „In Preußen war Geist und Leben, viel Thun und Schaffen in Freiheit, bei Mangel an äußerer Form. Welcher Fremde nach Preußen kam, der bemerkte, daß der Lebenshauch der Behörde wie der Geist Gottes über dem Volke wehte.“ Harnisch S. 26.

Auf diese Bahn von Bestrebungen einzugehen, mußte auch für die Trägeren um

Digitized by Google

so anziehender, ja hinreißend werden, als man eben von Staats wegen dem ersehnten Ziele mit allem Ernste zuzusteuern sich entschlossen zeigte. Es war sicher die Sache an der Wurzel gefaßt, als man es ernstlicher als je auf Erzeugung eines ordentlichen Volksschullehrerstandes anlegte, da ein solcher weder der Bildung, noch der Zahl, noch der Herkunft, noch einem klar ausgedrückten Rechte nach zu damaligen Zeiten bestand. Es gab schon Küster, Kantoren, Schulhalter und deren Gesellen in Menge, aber in Wahrheit noch keine Volksschullehrer. Wie hätte man auch Volkslehrer brauchen können, ehe es ein Volk gab! Leute gab es immer, wie anderwärts, auch auf preußischem Grund und Boden, Edelleute, Bürgersleute, Landleute, gemeine Leute, aber ein Volk gab es in Preußen, und ich weiß nicht ob anderwärts auch, nicht immer. Friedrich Wilhelm III. hat es geschaffen, wie wesentlich durch die oben hervorgehobene Aufhebung der Erbunterthänigkeit, so ausdrücklich durch den dahinter kommenden königlichen Aufruf: „An mein Volk!“ der es in eine Lebens- und Sterbens-, Kampfes- und Siegesgemeinschaft mit seinem Könige zog und zur heiligsten Unternehmung und Bewährung führte, welche es für ein Volk giebt. Für die Jugend dieses nicht mehr ins Sklavenjoch passenden, aber seinem Könige bis zum Tode getreuen Volkes galt es Lehrer ins Werk zu stellen, wenn es auf dessen Bildung abgesehen sein sollte. Die steifleinenen alten Küster schienen dafür nicht mehr ausreichend, so wenig als die andern Schulmeister, wo sie etwa noch aus alten Schneidern u. s. w. hergenommen waren. Die älteren Pestalozzianer, wie sie Harnisch charakterisiert, wurden die ersten Lehrerväter einer großen Nachkommenschaft, welche die gegenwärtige Lehrerwelt der höheren und mittleren Jahre in den östlichen Provinzen ausmacht und sich in mancherlei Abschattungen dieser Farbe abgestuft hat. In Sachsen z. B. erhielt durch den damals dort unter den Pastoren herrschenden Rationalismus die Lehrerbildung, wenn sie so zu nennen war, eine entsprechende Färbung und Richtung. Es entstanden von Jahr zu Jahr, allermeist durch öffentliche Veranstaltung, allmählich auch, wie in der Provinz Sachsen auf Privatspekulation z. B. in Eilenburg, Groß-Treben, um der steigenden Nachfrage nach Lehrkräften zu genügen, neue Lehrerbildungsanstalten (Seminare). Neu begründet wurden in jener Zeit schon die Seminare in Karalene (1811) (cf. d. Schullehrerseminar in Karalene von J. W. Preuß, Insterburg 1861), in Braunsberg (1810), in Marienburg (1814), in Jenkau (1815), in Graudenz (1817), in Neuzelle (1817), in Köslin (1816), mit dem 1744 schon begründeten Waisenhause zu Bunzlau wird 1816 ein Seminar verbunden (vgl. Stolzenburgs Gesch. des Bunzl. Waisenhauses), ältere Anstalten wurden reorganisiert, wie 1812 das evangelische Seminar in Breslau aus dem J. 1753; 1813 das katholische ebendaselbst aus dem J. 1765; das alte Berliner Küsterseminar wurde nach Potsdam verlegt (1817), (vgl. Joh. Gottfr. Hientzsch Geschichte des Kgl. Schullehrerseminars zu Potsdam. Das. 1848, 4.), das Magdeburger von 1730 wurde erweitert ꝛc.“ (Harnisch, Stdp. S. 171). In manchen dieser mit besonderer Vorliebe gepflegten Anstalten wurde das Werk der Lehrerbildung mit vielleicht bisweilen übergreifendem Geiste oder in einseitigem Eifer, aber immer mit einem Ernste und mit einem Erfolge angefaßt, der diesen Anstalten zur größten Ehre gereichen (Harnisch, Stdp. S. 14) und ihnen das ungeschmälerte Verdienst wird lassen müssen, die unmittelbaren Hauptimpulse und Hebel zum Aufschwunge und die Grund- und Eckpfeiler des Volksschulbaues geworden zu sein, wie er nun in Großartigkeit am Tage und wie er vormals nie vorhanden, kaum denkbar gewesen ist. In diesen Lehranstalten wurden Kräfte geweckt, Jünglinge gebildet, Männer in ihrem tiefsten Lebensgrunde für das Wohl des Volkes ergriffen, Methoden ersonnen, Stoffe entdeckt, flüssig gemacht und erprobt, Lehrgegenstände der Volksschule eröffnet, auf Mittel zum Besten der Schulverwaltung hingewiesen, Einrichtungen vorgeschlagen, welche von einem Leben nie dagewesener Art unzweifelhafte Kunde geben. Man konnte nun die Schulen mehren, man bekam Lehr- und Schulbücher, rief Zeitschriften pädagogischen Inhalts ins Leben (in Breslau durch den katholischen Seminardirektor Dr. Daniel Krüger und den evangelischen Seminardirigenten Dr. Wilhelm Harnisch

Digitized by Google

in nie wieder dagewesener aufrichtiger Lehrerbildungsgemeinschaft: „Der Schulrat an der Oder" von 1814—19, eine Zeitschrift, welche damals den kräftigen Geist der Zeit am offensten darlegte), begünstigte das Zustandekommen einer Litteratur für den immer mehr ins Auge tretenden und sichtlich an Beeiferung, Bildung und Achtung gewinnenden Lehrerstand, der vorher kaum gekannt oder genannt war. Es war für die Damaligen auf dem Gebiete der Volksschule eine Lust zu leben; durch die Schule, durch diesen nervus vagus im Gesamtorganismus des Staates, durch dieses schwache Werkzeug war man damals überzeugt, das Leben umgestalten, veredeln, erhöhen zu können. „Die Lehrer waren die Leute, welche es nicht lassen konnten, in Liebe für das Vaterland und seine Herrlichkeit zu arbeiten. Sie wollten dabei auch essen und trinken u. s. w. und der Herzensprüfer weiß wohl, daß sie in der Schwachheit auch ihre Ehre suchten und oft gar lahme Werkzeuge für sein Reich waren; aber sie hatten ein Etwas, was die andern nicht hatten, sie waren nicht bloß Unterrichter, und auch nicht bloß Schulmeister, sondern sie waren Volkserzieher, ohne Demagogen, Volksfreunde, ohne Pöbelschmeichler zu sein, und hatten so großen Einfluß auf die Gemüter." Harnisch (Stdp. S. 30) glaubt sagen zu können, „daß ungefähr in der Zeit von 1820—1825 so ziemlich der Geist des neueren Volksschulwesens als ein Lebensgeist über den ganzen preußischen Staat verbreitet war". — Viel trugen dazu auch gewisse Lehrkurse bei, wie sie z. B. Bernhardt, v. Türk und andere hielten, wie auch Schullehrervereine, wovon einer der damals ausgezeichnetsten in Berlin (gegenwärtig der ältere Schullehrerverein genannt) und ein anderer derart in Breslau, noch in Leben stehen. Die Hauptherde dieses Geistes waren immer die Seminare, weshalb die einzelnen, besonders hervortretenden Schulräte ihre Thätigkeit mehr oder weniger an diese anschlossen. Dies gilt namentlich von v. Türk, Bernhardt, Schröer, Gaß, Sclenke und Neumann. Ein Band umschlang fast alle die Männer, welche in dem neuen Geiste arbeiteten, teils kannten sie sich persönlich, teils lernten sie sich durch Besuche kennen, teils verkehrten sie brieflich miteinander.

4. Solange die großen Ereignisse der Jahre 1813—1815 gewährt hatten, und solange sie mit ihrem Nachglühen ihre erregende Wirkung in den Staats- und Volksmännern jener Zeiten fortbehielten, d. h. bis 1819, war es freilich schwer zu erkennen und zu entscheiden, ob die Schule unmittelbar vom Leben, das sie umgab, ihre Bedeutung erhielt, oder ob sie diese aus sich, d. h. durch die ihr einwohnenden, allerdings von der Behörde (Stdp. S. 29) sehr angeregten Kräfte zuwege brächte. Man war bis dahin in der Volksschulwelt Preußens von einem unvergleichlichen und reinen Eifer ergriffen. Bald indes nach 1817, in welchem Jahre am 31. Oktober König Friedrich Wilhelm III. noch ein eigenes Ministerium für die geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten errichtet und mit dem Freiherrn v. Altenstein besetzt hatte, erlangten auch andere Strömungen, wie in andern deutschen Staaten, so auch in Preußen bald merkbaren Einfluß auf die Staatsleitung. Die Schule, die bereits ein Organ am politischen Körper — des Staats wie in der Liebe des Volks — geworden zu sein schien, das nicht unterschätzt werden konnte, die Schule, welche nach der Meinung einzelner überbesorgter Männer damals schon eine allzu rücksichtslos anfachende Wirkung ausüben sollte, wurde allgemach, wenn schon auf eine gelinde Weise in ihrem anscheinenden Übereifer gemäßigt. Die Anregungen, die von der Behörde noch ausgingen, waren nicht mehr so freudig, unbefangen, offen oder zahlreich; sie, die vordem die Pestalozzische Schule unter den Lehrern, sonderlich in Schlesien und den andern östlichen Provinzen sehr begünstigt und förmlich aufgezogen hatte, ließ wahrnehmen, daß ein gewisses Mißbehagen an den zu offen kundgegebenen Bemühungen, an der Volksbildung in der bezeichneten Richtung zu arbeiten, genommen worden sei und an den Pestalozzianern der strikten Observanz nahm sie Veranlassung, offen ihre Mißbefriedigung zu erklären, ohne eben etwas Sicheres zunächst als Gegenmittel oder Ersatz zu wissen und anbieten zu können; es schien der Rat erforderlich, nur nicht

Digitized by Google

zu rasch zu handeln, nicht zu viel in der Gegenwart zu wollen, zu lehren, zu versuchen oder in Rede zu stellen. Man begann schon damals immer von einem Zuviel zu sprechen, empfahl, belobte Maßhalten, fürchtete Überstürzung. Es nahte die Zeit, in welcher man im Gegensatze zu früheren Tagen vom „beschränkten Unterthanenverstande“ von hoher Stelle her zu reden sich erlauben durfte. Wer möchte diese Reaktionszeit schildern, der sie mit durcherlebt hat? Für die Jüngeren, welche sie nicht kennen, sind Grundstriche in hinreichender Kraft gegeben in Menzels Allg. Weltgesch. Bd. XII, S. 80 ꝛc. Es war indes schon zu viel frisches Geblüt und Streben in die Lehrerwelt der sogenannten „alten Provinzen“ durch die Seminare, sowie durch die voraufgegangene großsinnige Verwaltung in viele Schulen gedrungen, als daß das Feuer, von dem man gewollt hatte, daß es brenne, ganz wieder wäre auszulöschen gewesen. Schlesien war damals durch den jugendlichen Harnisch in Breslau (vgl. Harnisch, Mein Lebensmorgen), später in Bunzlau; durch Hoffmann, Dreist, Kawerau, unter des Oberpräsidenten Merckel und des Konsistorialrates Gaß vertrauensvoller und anregender Verwaltung vielleicht den anderen Provinzen um einiges voraufgehend geworden. Ein märkischer Geistlicher stellt im Schulrat a. D. (1819) XIX. Heft S. 129 die von ihm gesehenen schlesischen Schulen über die in den Marken; sicherlich waren sie den sächsischen, die man aus dem westfälischen Regime überkommen hatte, vorauf.

In Schlesien wirkte im Gefolge von Harnisch Superintendent Handel zu Neisse (vgl. Diesterwegs Pädagog. Deutschl.), wenngleich mit mehr Maßhalten weiter, indem er sich den nachmals durch seine vielen Schulschriften und Bestrebungen namhaft gewordenen praktischen Schulmann Chr. Gottl. Scholz heranzog, und in seiner Gemeinschaft den in jener Provinz vielverbreiteten „Schulboten“ herausgab.

B. Geschichtliche Nachrichten über einzelne erworbene neuere Provinzen.

1.a) Die Provinz Sachsen, $460^2/_3$ □ Meilen mit 2 Millionen allermeist evangelischen Bewohnern, ist teils aus Stücken der ältesten Stammlande, teils aus nachmaligen nach und nach gemachten Erwerbungen, wie aus dem Herzogtum Magdeburg, Fürstentum Halberstadt, Fürstentum Erfurt, den vormaligen Reichsstädten Mühlhausen und Nordhausen, Teilen vom Eichsfelde, und aus einem großen Teil des Königreiches Sachsen, d. h. aus Bestandteilen gebildet, aus welchen die Reformation ihren Anfang genommen und das deutsche Schulwesen im Volke zuerst Eingang gefunden hat. Als die vorgenannten Landesteile preußisch wurden, hatte die Regierung hier nicht die Aufgabe, erst ein Schulwesen zu gründen, sondern nur die, es zu pflegen oder zu verbessern. Magdeburg mit Kloster Bergen, Halle mit den Franckeschen Stiftungen, Halberstadt mit den Schulmännern seines Gebietes wurden Quell- und Mittelpunkte für das Aufkommen eines in der Stille nicht unwirksamen Schulwesens; ebenso in ihrer Art und nach ihren Kräften Erfurt und Mühlhausen, wennschon namentlich die Bereiche der Altmark lange noch vieles zu wünschen übrig ließen. Das Schulwesen, sonderlich auf dem Lande, trug in seinem äußerlichen Gepräge wie nach seinem innern Gehalte mehr oder weniger dieselben Wahrzeichen wie das anderer deutscher Lande von gleicher Konfession und gleichem Stamme, nämlich in seinen Lehrern die Küsterhaftigkeit, die Gewohnheitsmäßigkeit und Geistlosigkeit, in seinen Einrichtungen die Dürftigkeit und Altherkömmlichkeit, in seinen Resultaten für die allgemeine Bildung das der Mittelmäßigkeit an sich. In der Provinz Sachsen stand der Wert der Schulen ganz al pari dem Werte, welchen die Bildung der Lehrerpersönlichkeiten an sich trug, da bei den althergebrachten äußeren mehr oder weniger leidlichen Einrichtungen ein weiteres Hindernis für die Schule nicht vorhanden war gut zu sein, als der Lehrer selbst. Wo Lehrer von guter Begabung, Beeiferung und selbsterworbener Bildung standen — und wo hätte es unter den klugen Leuten von Sachsen, wo unter evangelischen Männern je an solchen Lehrernaturen ganz gefehlt — da gab es auch Schulen, welche für andere mustergültig erscheinen konnten; zumal die pädagogischen Leistungen Franckes in Halle und die Bestrebungen

Digitized by Google

der Philanthropinisten in den sächsischen und thüringischen Landen etwas von Sinn für Unterricht und Erziehung bei Geistlichen und Schulleuten wach zu erhalten immer imstande gewesen waren.

b) Als die jenseit der Elbe liegenden ehemaligen preuß. Landesteile 1807 von der Monarchie losgerissen worden waren, damit das westfälische Königreich gebildet werden könnte, kam die Verwaltung dieser Lande unter den Einfluß der zu Kassel etablierten Regierung Jeromes und damit das Schulwesen durchaus nicht in eine günstigere Lage. Wie hätte in jenen Kriegszeiten ein Werk gefördert werden können, das nur bei Friede und Ruhe gedeihen kann; wie hätte in jenen Zeiten selbstsüchtigster Einzelbestrebungen das Feld der Schule können wohl angebaut werden, das nur bei hingebender Treue und Selbstverleugnung wohl zu bestellen ist! Es fehlte dort damals durchaus nicht weder an Geistlichen, noch an Schulleuten, welche es darauf anlegten, Beifall und Gunst durch ihre Produktionen bei den Ministern zu erlangen, welche von Kassel aus regierten. Zerrenner in Magdeburg, ein Geistlicher, ein Schulmann, nachmals Seminardirektor u. s. w., bereit westfälisch-national zu wirken, scheute die Arbeit nicht, einen „westfälischen Kinderfreund" herauszugeben und ihn einer Autorität der westfäl. Bureaukratie (Herrn Dassel, wenn ich nicht irre) zu widmen; es ist dasselbe Buch, das er hernach unter dem Titel „Neuer deutscher Kinderfreund" wieder erscheinen ließ. Er gewann dadurch Ansehen und Stellung, wodurch er von großem Einfluß auf Lehrer und Schulen dortiger Lande wurde und Magdeburg den Ruf erwarb, ein Vorort für mustergebende, sonderlich städtische Schuleinrichtungen und fruchtbare Unterrichtsweisen zu sein. Mit seiner Humanität, Würde, Bemessenheit, Umsicht und Vorsicht formierte er die Schulwelt seines Gebietes nach seinem Sinn, und mit seinem Utilismus und Sentimentalismus wußte er der Bevölkerung jener Lande und Zeiten volle Genüge zu schaffen und einzelne seiner Jünger haben vermocht, mit Zerrenners Heften und Lehren hinreichend äußeres Glück und Carriere zu machen.

c) Der Mittelpunkt des pädagogischen Lebens im früheren preuß. Sachsenlande, Halle, hatte, nachdem es sich den Franckeschen Geist hatte abhanden kommen lassen, auch aufgehört, der maßgebende und anregende Vorort der sächsischen Anschauung von einem verbesserten Erziehungs- und Unterrichtswesen zu sein; Niemeyer in seinem Eklekticismus konnte weder mit seinen pädagogischen Vorlesungen, noch mit seinen dreibändigen „Grundsätzen der Erziehung und des Unterrichts" diesen Einfluß erlangen oder ersetzen. Der Schwerpunkt war auf Dresden übergegangen, als in Dinter dort eine hervorragende pastorale Schulmeisterpersönlichkeit aufgetreten war. War Zerrenner der magnus Apollo, so war Dinter Ἑρμῆς ὁ κοινός der verstandes- und empfindungsgerechten Lehrkunst jener Zeit. Beide dominierten mit ihren im Munde der Lehrer geläufigen Namen, gewannen mit ihrer gewandten Lehrmanier, dienten mit ihren gemeinfaßlichen, technisch-praktischen, für sehr nützlich erachteten Schriften der Lehrerwelt zunächst der Elbgebiete, jener in Preußen, dieser in Sachsen und weiter hin. Der Pestalozzismus hat dabei hier nie einen festen Fuß gefaßt. Für Dinters leicht erregte Laune war Pestalozzi der Gegenstand eines Spottgedichtes, das er in Erfurt erscheinen ließ und womit seines Verlegers Hand mir*) s. Z. ein Geschenk machte, und später erhob er ihn, im Stil des Napoleonismus jener Zeit, zum Könige der Unterklassen, während er Sokrates zu dem der oberen machte, sich selbst aber das Ganze vorbehielt. Für Zerrenner, der eine eklektische und abgeschwächte nicht Quintessenz, sondern Mixtur von Rochow, Basedow und Niemeyer war, war Pestalozzi ein Mann, der sich und die Schüler durch die Thätigkeit welche er veranlaßte und nötig machte, viel zu sehr inkommodierte. Seine Resultate ließen nach seiner Meinung und nach seiner Art zu sein sich viel erleichterter durch gelinde Zuführungen aufklärender Belehrungen erreichen. „Köpfe erhellen", richtige Begriffe bereiten durch Entwicklung von Definitionen, das war seine Liebhaberei, seine Leidenschaft, sein Talent.

*) d. h. dem verewigten Seminardirektor Thilo.

Digitized by Google

Sein Einfluß wie seine Schriften überrieselten Land und Leute unter dem Vorgeben, gemeinnützliche Verständigkeit zu erstreben und an Stelle von veralteter Theologie aufklärende Religion in leichtfaßlichem Ausdruck zu lehren. Qualis rex, talis grex; wenigstens in der Lehrerschaft, welche von diesem Manne ausging. Ausgezeichnet durch eine taktvolle äußerliche Haltung, schmiegsame Glätte und Behutsamkeit im Ausdruck hat sie uns in vielen Fällen erscheinen müssen, als ob Kraft, Kern, Leben und sonderlich christliches Wesen in diesen Personen gefehlt habe. In Gemeinnützlichkeiten auf abstrakte Weise unterwiesen, fehlte ihnen die Basis einer historischen Erkenntnis. Es war darauf abgesehen, daß man klüger und gescheiter werde als die Vormaligen, welche in einem Dunkel beharrt zu haben schienen, dem man nunmehr entronnen zu sein sich glücklich fühlen könne. Es ist nicht dieses Ortes, den Zusammenhang der nachmaligen sogenannten Lichtfreunde und des Hauptquartiers Zerrenners deutlich zu machen; aber gewiß ist, daß beide in einer und derselben Ellipse lagen, wenn auch eben nicht, daß das Lichtfreundtum von Zerrenner ausging.

d) Wie die Volksschule der altsächsischen Landesteile Preußens von Zerrenner, so waren die der neusächsischen durch Dinter beeinflußt, weil viele Lehrer derselben seine Zöglinge und die meisten die Leser und Verehrer seiner Schriften waren. Die preuß. Regierung brachte, sobald es ihr möglich war, in den südöstlichen Teil der Provinz Sachsen nach Weißenfels Harnisch aus Breslau (1822) als Seminardirektor; den Unterzeichneten 1840 in den südwestlichen nach Erfurt, wo Möller als Seminarlehrer und später als Konsistorialrat bereits lange vorher mit Umsicht und Segen gewirkt hatte, um von beiden Punkten aus gegen den landläufigen Rationalismus, wie er die Seelen schon innehatte oder von Weimar und Gotha (Röhr und Bretschneider) genährt wurde, eine Abwehr bei dem Zuwuchse der jüngeren thüringischen Schulmänner zu werden. Während im Süden der Provinz ein tiefer erfaßtes christliches Volksleben in der preußischen Lehrerwelt Eingang gewann und mehr oder minder deutlich auch zum Vorschein kam, wie sonderlich zu Mühlhausen unter der wackeren Schulmänner Otto und Fehre gesegnetem Mitwirken: so mußte im Norden einstweilen noch lange Geduld bewiesen werden, bis das Magdeburger Seminar nach Barby verlegt und nach Erlöschung oder Auflösung von Privatseminaren, welche unter Zerrenners Patronate längere Zeit zu Eilenburg und Großtreben bestanden hatten, das Seminar von Eisleben neubelebt oder das Seminar von Elsterwerda neugegründet werden konnte. Es ist mehr als wahrscheinlich, daß sonderlich in den mittleren und nördlichen Gegenden der Provinz Sachsen das Schulwesen seine stillen Pfleger und zähen Vertreter gegenüber demjenigen besitzt, das aus den Seminaren von Weißenfels seit 1822 in Erfurt vor 1829 und nach 1840 hervorgegangen ist.

e) Die Kämpfe, welche Beckedorff für Harnisch, als derselbe nach Sachsen ging, vorausgesehen hatte, blieben nicht aus. Wenn er in seiner „Beschreibung des Weißenfelser Seminars, Berlin 1838", auch von demselben manches kund werden läßt: so ist es doch sehr zu bedauern, daß er seine Lebensbeschreibung nicht selbst, wie er angefangen hatte, hat fortsetzen können, indem bei seiner unverhaltenen Art zu schildern er in seiner Bedeutung unter diesen Kämpfen hätte in deutlichster Weise hervortreten müssen. Kurze Andeutungen finden sich im Schlusse von Harnischs Schrift: „Mein Lebensmorgen" S. 449 ꝛc. In Erfurt war, nachdem es wiederum preußisch geworden war, zuerst durch private Bemühungen ein Seminar ins Leben gerufen worden, zu dessen Zustandekommen einzelne wackere, bereits verstorbene Männer, welche für die Hebung der Schulen aufrichtig erwärmt waren, der Regierungsrat K. Hahn, der damalige Diakonus Möller, Kantor Fischer, Kandidat K. Reinthaler u. a. thätig gewesen waren, bis dasselbe endlich 1829 durch Einfluß Zerrenners an Stelle des seither dirigierenden Möller den Pfarrer Sickel, welcher unter Zerrennerscher Leitung zu einem Schulmanne seiner Art geworden war, zum ersten wirklichen Direktor als eine wirkliche Anstalt des Staats erhielt. Über ihn vgl. seine Lebensbeschreibung in Diesterwegs Pädagogischem Deutschland Bd. I

Digitized by Google

S. 286 ꝛc. Der Unterzeichnete*) erhielt die Aufgabe vom Oktober 1840 ab, der Amtsnachfolger von ihm zu sein und der Anstalt einen Sinn und Geist zuzuleiten, welcher sich der Gemeinschaft am Evangelio mehr zu freuen wüßte, als der bis dahin gepflegte es zu thun vermocht hatte. —

2. Der Regierungsbezirk Stralsund, welcher das Herzogtum Neu-Vorpommern oder Schwedisch-Pommern (zum Unterschiede von dem zum Reg.-Bezirk Stettin gehörenden Herzogtum Vorpommern) und das Fürstentum Rügen, also das Land nördlich von der Peene mit 14 Städten — Stralsund, Greifswald, Wolgast, Barth, Bergen, Tribsees, Grimmen, Lassan, Loitz, Franzburg u. s. w. — umfaßt, ist erst im J. 1815 den preuß. Staaten einverleibt worden**). Bis zum J. 1637 herrschten in diesen Ländern die Herzöge von Pommern-Wolgast, und nach dem Tode des letzten seines Stammes, des Herzogs Bogislav XIV., unter welchem die Herzogtümer Wolgast und Stettin vereinigt gewesen waren, kamen sie nebst dem Lande südlich von der Peene (Alt-Vorpommern), den Odermündungen und Stettin unter die schwedische Krone, der sie fast zwei Jahrhunderte angehörten. Das ist eine lange Zeit, und die Vorpommern und Rügianer haben unter dem milden Regimente der schwedischen Könige sich wohl befunden und in fast patriarchalischen Verhältnissen über Anforderungen an Opferwilligkeit zum Gesamtwohle des Staates nur selten zu klagen gehabt. Aber für geistige Kultur und insbesondere für die Bildung der niederen Schichten des Volks ist fast gar nichts geschehen, wenigstens haben die Versuche der Regierung, das Schulwesen zu heben, keinen nennenswerten Erfolg gehabt.

Die ersten Volksschulen scheinen bald nach Einführung der Reformation***) eingerichtet worden zu sein. Es waren meist nur Küsterschulen in den Kirchorten. Gleichzeitig und später entstanden in den Städten neben diesen Schulen höhere Klassen, sogen. Rektorschulen, die den Bildungsbedürfnissen der Bürger Rechnung zu tragen suchten.

a) Die Stadtschulen. Die Stadt Stralsund erhielt schon im J. 1525 durch Johannes Äpinus†) eine besondere Kirchen- und Schulordnung, nach welcher zwei Freischulen für die Jugend beiderlei Geschlechtes errichtet werden sollten. Auf die Unterweisung in Gottes Wort wurde darin das Hauptgewicht gelegt. Die Aufsicht

*) d. h. Herr Direktor Thilo, welcher von 1840—1853 Seminardirektor zu Erfurt war, hat den Abschnitt 1. a—e aus der von ihm gewonnenen persönlichen Kenntnis geschrieben; bei den folgenden hat er die Mitteilung von Freunden benutzt.

**) Schreiber dieser Mitteilungen, ein mir befreundeter Lehrer (Dammann), der vordem in Erfurt mein Schüler war, hat seit 8 Jahren in verschiedenen Stellungen in Neu-Vorpommern und auf Rügen als Lehrer gearbeitet, er schreibt daher zum Teil aus eigener Anschauung und Erfahrung; außerdem sind benutzt worden: Mohnike und Zober, Stralsundische Chroniken. 2 Tle. Stralsund 1833. Joh. Jakob Grümbke, Neue und genaue geographisch-statistisch-historische Darstellungen von der Insel und dem Fürstentum Rügen. 2. Tl. Berlin bei Reimer 1819. Biederstedts Sammlung aller kirchlichen u. s. w. Verordnungen im Herzogtum Neu-Vorpommern und Fürstentum Rügen. 2 Tle. Stralsund in der Regierungsbuchhandlung 1817. Ohm, Chronik der Stadt Barth. Graf von Krassow, Beiträge zur Kunde Neu-Vorpommerns und Rügens vor 50 Jahren und jetzt, Greifswald bei Ludw. Bamberg 1865. Einige amtl. Akten und andere Manuskripte. Th.

***) Auf dem Landtage zu Treptow (13. Dez. 1534), den die Herzöge Philipp I. und Barnim IX. abhielten, beschloß man, die Predigt des Evangelii freizugeben, Kirchen und Schulen einzurichten und die Güter der katholischen Kirchen einzuziehen.

†) Über den Verfasser dieser Kirchen- und Schulordnung sagt Mohnike: „In Stralsund lebte damals als Vorsteher einer wahrscheinlich von ihm selbst errichteten Schule auf dem S. Johannishofe Johann Äpinus, mit seinem Geburtsnamen Höck oder Hoch, der späterhin seit 1528 oder doch 29 in der hamburgischen Kirchengeschichte eine wichtige Rolle gespielt hat. Dieser Mann, wiewohl seiner als stralsundischen Geistlichen gar nicht gedacht wird, muß wegen seiner Gelehrsamkeit und praktischen Tüchtigkeit in großem Ansehen gestanden haben, denn an ihn und nicht, wie man hätte erwarten sollen, an Ketelhodt, wandte man sich wegen Abfassung dieser Ordnung."

Digitized by Google

hatte der Superintendent (äuerste prediger) zu führen. Außer dem lateinischen Schulmeister sollten an diesen Schulen noch zwei andere Lehrer unterrichten.

Die ganze Schulordnung enthält nur 5 Abschnitte, von welchen der zweite, dritte und fünfte also lauten: „Nhadem gott ernstlick gebaden hefft allen öldern, dat de kinder vnnderwyset schölen werden im gesette gades, syn twee scholen van nöden: in der eenen, dar de jungen knaben, in der andern, dar de magedeken vnnderwyset werden." — „Dewyles wy Christen syn willen, is ock vlyt vorthowenden, dat solcke scholen werden christlick angerichtet, dat darin die jugend myt gades worde nicht allene vnnderwyset, sündern ock darnha werde getüchtiget." — „Alles, wat der scholen uptholeggen is, is allene dit, dat se de kinder myt allem vlyte in rechtdhonigen künsten vnnderwysen vnd lehren, nha gades wort tho leuen."

Eine zweite Kirchen- und Schulordnung erhielt Stralsund 1535 in Dr. Johann Bugenhagens Visitationsreceß. Sie unterscheidet sich nicht wesentlich von der 10 Jahre älteren. Es heißt auch darin: „Thom anderen wyllen wy ock, dath thwe scholen schölen vpgerichtet werden, vor de armen vnd ryken hir bynnen vnd nicht buthen heymesche; jn der eynen latin vnd düdesch tho lerende, jn der anderen de metken tho vnderwysende." An der Knabenschule sollte ein Rektor mit 5 Gehilfen unterrichten. Zunächst bestand die Anstalt aus 3 Klassen (alß magister Philippus Melanchton beschreuen hefft jn dem bocke der visitatoren tho Sassen), doch war dem Rektor überlassen, später 4 Klassen einzurichten. Eine Elementarschule ist dieses Institut nicht gewesen, ebensowenig eine Gelehrtenschule, sondern eine Rektorschule, die nach unseren jetzigen Einrichtungen zu den allgemeinen Stadtschulen, also zu den Volksschulen zu zählen ist. Ähnlich verhielt es sich mit den Bildungsanstalten in den andern Städten, doch sind nur spärliche Mitteilungen darüber aus der Zeit vor der preußischen Verwaltung vorhanden.

Die Stadt- und Provinzialschule*) zu Bergen wurde ebenfalls erst nach Einführung der Reformation und zwar als eine einklassige Schule für Knaben gegründet. Die Mädchen sollten in der Küsterschule unterrichtet werden, und diese hat vielleicht schon vor der Reformation bestanden. Als erster Rektor wird 1562 Joh. Empell genannt. Die betr. Berichte bieten wenig Erfreuliches. Aus dem 17. und 18. Jahrhunderte hört man fast nur Klagen über die Not und das Elend des Schulwesens und über die vergeblichen Bemühungen zur Linderung derselben durch die städt. Behörden. Die Verheerungen des 30jährigen Krieges hatten auch hier sich geltend gemacht. Als Pommern an die Krone Schweden gefallen war, besserte sich hinsichtlich dieser Schule wenig oder nichts. Vergeblich wurde bei der Huldigungsfeier Adolf Friedrichs 1754 in Bergen auf die Restauration des überaus baufälligen Schulhauses in feiner Weise spekuliert. Unter einem Transparente am Gebäude las man nämlich die Worte:

„Hätt mich des Höchsten Hand nicht vor dem Fall bedeckt,
Ich läge längstens schon in Graus und Schutt versteckt."

Und weiter:

„Weil Adolf Friedrich wird den Tempel (dabei war der Tempel der Minerva abgebildet) schöner bauen,
Wird sich auch diese Schul durch ihn gebessert schauen."

Aber o fallacem hominum spem et inanes nostras contentiones! Es wurde nichts gebaut.

Der Schule zu Barth wird schon in einer Urkunde vom J. 1325 Erwähnung gethan, worin Wartislaf, Herzog von Pommern und Fürst der Rügianer erklärte: „Auch geben wir unsrem Rathe (consulibus) freie Macht zur Bestellung eines Schulmeisters und auch eines Küsters, wenn diese Stellen erledigt sind."

Die älteste Schulordnung der Stadt Barth gab Herzog Bogislav XIII. im J. 1584; sie ist sehr ausführlich und schließt sich eng an die früher gegebene Kirchen-

*) Der Name Provinzialschule ist ein leerer Titel, da die Bewohner der Provinz (des platten Landes außerhalb Bergen) weder etwas zum Unterhalt des Instituts, zur Besoldung der Lehrer u. s. w. beitragen, noch ihre Kinder häufig in die Schule schicken.

Digitized by Google

ordnung an. Wie traurig es aber auch hier mit dem Schulwesen nach Verlauf zweier Jahrhunderte stand, mag folgende kleine Prozeßgeschichte beweisen. 1742 beantragte der Rektor Junghenn eine Erhöhung des Schulgeldes. Er führte zur Begründung des Gesuchs die theuern Holzpreise an; der Rat aber ging nicht drauf ein. Deshalb ließ der Rektor die Schule nicht heizen und nahm sogar die Bänke aus derselben. Drei Wochen hindurch und vielleicht noch weit länger ward keine Schule gehalten. Nun beschwerte sich der Rat beim Konsistorium hierüber, es erfolgte kein Bescheid. Auf wiederholte Beschwerde des Rates erging endlich ein Befehl an den Rektor (1743): bei 30 Thlr. Strafe die Schule mit der nötigen Wärme zu versehen. Allein Junghenn gehorchte nicht, sondern protestierte und prozessierte immer fort. Wahrscheinlich stand während dieser ganzen Zeit der Unterricht in der Stadtschule stille, denn es gab damals nur eine Schulstube. Der Rektor beschreibt diese und sucht durch Berechnungen zu beweisen, daß die Schule mit dem ihm gelieferten Holze nicht zu erwärmen sei. Die Stube war 28′ lang, 20′ breit und 10′ hoch; die Wände waren mit Lehm und Steinen ausgemauert, aber die Fugen waren außen nicht mit Kalk ausgestrichen und meistens ganz offen. Nach der gutachtlichen Meinung des Pastors von Bodstedt waren zur Heizung dieser Stube von 7 Uhr Morgens bis Nachmittags 3 bis 4 Uhr den Winter hindurch „wenigstens 10 richtige Fahden gutes Buchen- und Eichenholz" erforderlich. 1774 wurde die Schule in 2 Klassen geteilt, und bis 1789 scheint sie sich schon zu 3 Klassen erweitert zu haben, denn es wird außer dem Rektor, dem Schreib- und Rechenmeister und Küster auch ein Konrektor genannt.

In den Städten Grimmen, Loitz, Tribsees, Lassan und Damgarten waren ähnliche Schulen entstanden, in denen teils der Diakonus, teils ein Rektor unterrichtete; in Wolgast war wie in Barth und Bergen (hier jedoch mit Unterbrechungen) außer dem Rektor ein Konrektor angestellt. Über Wolgast hat Schreiber dieses keine Specialia einziehen können, aber nach einigen älteren statistischen Mitteilungen zu schließen, scheint es dort mit dem Schulwesen verhältnismäßig sehr gut bestellt gewesen zu sein, was seinen Grund wohl mit darin finden mag, daß diese Stadt lange Zeit Residenz der Herzoge war. In Richtenberg, Franzburg und Garz gab es nur Küsterschulen. Ebenso hatte der Flecken Gingst a. R. eine s. g. deutsche Schule, worin auch der Diakonus nach Vorschrift der Kirchenmatrikel seit 1800 täglich 2 Stunden Unterricht erteilte. In Sagard auf Jasmund (Halbinsel von Rügen) wurde unter Beihilfe des schwed. Grafen Brahe, damals Patrons der dortigen Kirche, 1792 eine Schule mit einem Lehrer, welcher zugleich Kantor und Organist war, eingerichtet.

Eine eingehendere Darlegung der Entwicklung des städt. Schulwesens gehört nicht hierher, nur das sei noch vermerkt, daß im J. 1815 in den beiden größeren mit einem Gymnasium versehenen Städten Stralsund und Greifswald neben den Küsterschulen noch je eine Bürger- (s. g. Industrieschule) und eine Waisenanstalt vorhanden waren.

Außer diesen ganz unzulänglichen öffentlichen Schulen hatten die Städte eine große Menge kleiner Privatschulen, die meistens von Frauen geleitet wurden. Der oben erwähnte Rektor Junghenn führt 1743 als Ursache des Verfalls der Schule zu Barth auch die vielen Winkelschulen an. Er nennt mehr als ein Dutzend, die von offenbar zum Schulberuf ungeeigneten Leuten unterhalten wurden (die Schule des Spielmannes und Tanzmeisters M., des versoffenen und verlaufenen Kaufmanns L., des Schweinehirten H. ꝛc.).

Es scheint damals vollkommene Lehrfreiheit geherrscht zu haben. Allein 12 Winkelschulen in einer Stadt, die in jener Zeit ca. 3000 Seelen zählte!

Das Lehrerpersonal an den größeren Schulen bestand lange Zeit nur aus drei Personen, dem Rektor, dem Kantor und einem besonderen Schreib- und Rechenmeister. Rektor und Konrektor waren stets Theologen, die nach längerem oder kürzerem Schuldienst meistens ins Pfarramt gingen. Zu Kantoren vocierte man nach Einrichtung der Seminare (also seit dem vorigen Jahrhundert) durchgängig tüchtig gebildete

Digitized by Google

Schulmänner. Einige derselben, Zöglinge des Seminars zu Halberstadt, finden in den Chroniken rühmliche Erwähnung. Die übrigen städt. Lehrer sind in früheren Zeiten wahrscheinlich solche Leute gewesen, die ad altiora studia sich vorbereitet hatten, denen dann aber entweder die materiellen oder die geistigen Mittel zum weiteren Verfolg ihrer Studien fehlten. Diese sowie die Küster und die Vorsteherinnen der Töchterschulen hatten einer Art Prüfung beim Superintendenten sich zu unterziehen. Das ganze rigorose Examen mag indes oft nur in einer Unterredung bestanden haben. Ein nun schon verstorbener Lehrer aus schwed. Zeit erzählte mir, daß er sich einst um eine städt. Küsterstelle beworben und den Herrn Superintendenten nach längerer Unterhaltung ersucht habe, nunmehr ihn in den einzelnen Gegenständen zu prüfen. „O mein Lieber, antwortete der geistliche Herr, die Prüfung haben wir schon beendigt und Sie werden unser Küster."

Der Unterricht in den Stadtschulen umfaßte anfänglich bloß Lesen, Schreiben, Rechnen, Christentum, Singen (soweit es beim Gottesdienst nötig war) und Latein. Durch die verschiedenen erneuerten Schulordnungen mehrten sich die Lehrobjekte. So wurden die Schulordnungen der Städte Greifswald, Wolgast, Barth, Grimmen, Tribsees, Lassan und Bergen in den Jahren 1789 und 90 völlig verändert. 1785 wurde für die Stadt Loitz eine neue Ordnung entworfen und nach dem Muster derselben auch eine für die Amtsstadt Gützow 1792.

In einer handschriftlichen Nachricht vom Anfang dieses Jahrhunderts äußert sich ein Superintendent über die Leistungen und Unterrichtsobjekte in einer Stadtschule also: „Trotz der mangelhaften Schuleinrichtungen, der völligen Willkür der Eltern nicht bloß hinsichtlich des Schulbesuchs überhaupt, sondern auch jeder Abteilung derselben insbesondere durch ihre Kinder und trotz der oft Ärgernisse gebenden Lehrer ward doch mitunter einiges, ja löbliches durch die Schulen geleistet, Latein ward in der Rektorklasse stets getrieben, wiewohl auf Kosten des Deutschen und anderer Unterrichtsgegenstände. Die Unterweisung in den Künsten der Musik und des Zeichnens stand ganz zurück, mit Ausnahme der Einübung der Choräle und kurzer Responsorien zum Behuf des Kirchengesanges und der Leichenbegleitung."

Frisia non cantat, sagt, wenn ich nicht irre, Tacitus. Man könnte dasselbe Wort auch auf Pommern und Rügen zur Zeit der schwedischen Herrschaft anwenden. Vom Gesang war namentlich in den Privatschulen für Mädchen (öffentliche waren bis zu den letztverflossenen Decennien wenige vorhanden) nicht die Rede; aber Mythologie soll nach zuverlässigen Mitteilungen hie und da von den „Schulmamsells" in den Klassen für die Töchter der Honoratioren eifrig traktiert worden sein.

Ein detailliertes Bild der vor andern rühmlich erwähnten deutschen Schule zu Gingst im Anfange unseres Jahrhunderts giebt Dr. Biederstedt in Folgendem: „Die Gegenstände des Unterrichtes, mit welchen sich der Diakonus in dieser öffentlichen Schule bis jetzt, morgens 8 bis 10 Uhr beschäftigt hat, waren der Religionsunterricht, die Rechtschreibung, Kopfrechnen oder Übungen des Verstandes und Denkens durch Silbenrätsel und andere kleine Aufgaben, Geographie nach dem Bedürfnis jedes Handwerkers oder Landmannes, Naturgeschichte und Naturlehre, Vorlesung und Erklärung nützlicher Reisebeschreibungen für Kinder von Campe, Salzmann u. s. f. Von 10 bis 12 Uhr beschäftigt sich der Herr Kantor nur mit den kleinen Schülern, die teils Buchstaben lernen oder buchstabieren und zusammenlesen, und übet diese auch nach ihren Fähigkeiten in etwas Kopfrechnen, erzählet ihnen kleine lehrreiche Geschichten u. s. f. Des Nachmittags aber genießt die ganze Schuljugend seinen Unterricht, der erwachsenere Teil derselben wird unterwiesen im Schönschreiben und Tafelrechnen nach den Junkerschen Tabellen. Die kleineren buchstabieren und lesen den Landeskatechismus, den Kinderfreund oder einen Gesang. Auch sind einige Singstunden ausgesondert, um die Erwachsenen im Singen zu unterrichten nach Zahlen und Noten, wodurch der Kirchengesang zu Gingst schon sehr verschönert ist."

Digitized by Google

Das Einkommen der städt. Lehrer war im ganzen dürftig, doch fehlt es auch nicht an glänzenden Ausnahmen. In der oben angeführten Stralsundischen Schulordnung von Bugenhagen heißt es: „Die scholmeister oder rector schall hebben Cxx gulden; die subrector C gulden; die cantor xl gulden; die erste pedagogus xxx fl.; die andere pedagogus xx fl. die drudde pedagogus xv fl. Item de scholemeister vnd gesellen scholen dat pretium, so sie van den scholern krigen, gelike deilen, alßo dat die eine so viele darvon kricht alß die ander."

An der Berger Schule waren in früheren Zeiten die Einkünfte der Lehrer ziemlich gering. Der Rektor und der Konrektor hatten jeder höchstens 80 Thlr. jährlich, der Kantor 50 Thlr. Von der Stadt selbst erhielten die Lehrer und zwar nachweislich nur Rektor und Kantor, wenn sie unverheiratet waren, nichts weiter als den mensam cursoriam oder Lauftisch, d. h. die Vergünstigung, bei den einzelnen Bürgern herumzugehen und bei ihnen zu Mittag aus einem Topf zu essen. Dies in vielen Fällen buchstäblich. In der Matrikel von 1616 heißt es: „Mensam Cursoriam erlangen sie von der Bürgerschaft, so lange sie unbeweibet seyn, deßwegen Bürgermeister und Rath allemahl die provision verfügen wird." — Erst im letzten Drittel des vorigen Jahrhunderts ist der Lauftisch des Rektors gegen eine jährliche Entschädigung von 24 Thlr. und später der des Kantors für 50 Thlr. abgelöst worden.

Die übrigen Einnahmen der Lehrer waren nicht nur unbedeutend (der Schüler gab für jede Woche 1 Schilling und im Winter etwas Holzgeld), sondern auch unsicher, indem bei dem gänzlichen Mangel an Schulzwang*) manche Knaben nur den Winter über die Schule besuchten und im Sommer wegblieben, um ihre Eltern bei den Geschäften zu unterstützen. Der größte Teil der Kinder wuchs ohne allen Unterricht auf. Eine kleine und zudem unsichere Nebeneinnahme hatten sie noch durch das bei Todesfällen von Standespersonen und angesehenen Einwohnern des Kirchspiels übliche Leichengeld, auch gewährte man ihnen in einigen Städten freie Wohnung oder in späterer Zeit Mietsentschädigung.

Die Aufsicht über die städt. Schulen führte ein Scholarchat, dessen Präses der betreffende Probst (Superintendent) oder Pastor war.

Und wie steht es jetzt, schrieb Dammann im Jahre 1865, nachdem das Land 50 Jahre lang die Segnungen preuß. Verwaltung erfahren hat, mit den städtischen Elementar- und Bürgerschulen?

Wir antworten zuversichtlich: Selbst der Unzufriedenste muß anerkennen, daß viel, sehr viel geschehen ist, daß die Regierung trotz tausendfacher Hindernisse von Reform zu Reform geschritten ist, daß sie es an ernstlichen Mahnungen und entschiedenem Eingreifen nicht hat fehlen lassen, und zwar, ohne daß, wie für das ländliche Schulwesen, eine besondere Organisation durch Gesetz vorgeschrieben wäre. Die energische

*) In der Barther Schulordnung von 1789 machte die schwedische Regierung wenigstens einmal einen Versuch, eine Art Schulzwang einzuführen, indem sie in dem ersten Paragraphen dieser Schulverfassung forderte, „daß alle Eltern und Vormünder schuldig sein sollen, ihre und ihrer Pflege anvertrauete Kinder, sobald sie das 5. Jahr zurückgelegt haben, in die Leseschule zu schicken, auch damit ununterbrochen bis in das 14. Jahr fortzufahren, und sie solange zur Schule halten, bis sie wenigstens das Nötigste im Christentum gefasset und fertig lesen, desgleichen ziemlich schreiben und rechnen können." In § 6 wird sogar für das Ausbleiben eines Kindes nach Umständen eine Strafe von 16 ßl. angeordnet und dem Magistrate aufgegeben, wenn andere Mittel nicht helfen wollten, zur Exekution zu schreiten. — Doch war das Ganze eben nur ein Versuch und ohne irgend welchen Erfolg. Denn ein Reginalreskript von 1793 tadelt sehr, „daß die Befolgung sothaner Ordnung aufs äußerste vernachlässigt sei, auch die Vorschrift derselben, nach welcher alle Kinder vom 5. bis zum 14. Jahre schlechthin in der (sic) Schule geschickt werden sollen, in keine Wege gehalten worden, von dem Stadt-Secretario nur einmal das Verzeichnis der Kinder vom 5. bis 14. Jahre beim Rektor abgereicht, die Schule vom Magistrat und übrigen Scholarchat, mit Ausschuß jedoch Ehrn Diaconi Dohrn, fast gar nicht als nur in dem angeordneten examine annuo besucht und visitiret und überall das Schulwesen im größten Verfall sei".

Digitized by Google

Revision eines Schulrates während des verflossenen Decenniums schloß eine große Anzahl untauglicher Klippschulen und veranlaßte dadurch die Errichtung vieler neuer Lehrerstellen. Durchgängig haben auch die Behörden der Städte selbst, in richtiger Erkenntnis der hohen Wichtigkeit des allgemeinen Volksschulunterrichts, obgleich die an schwed. Nonchalance gewöhnten Einwohner oft genug den durchgreifenden Verbesserungen hartnäckig widerstrebten, Arbeiten, Mühen und Kosten nicht gescheut.

Große und zum Teil prächtige Schulbauten wurden ausgeführt, namentlich in den Städten Barth (zwei prächtige Gebäude), Wolgast (die schöne Wilhelmsschule, wenn ich nicht irre aus dem Vermächtnis eines Kommerzienrates), Bergen, Grimmen, Garz, Lassan, Greifswald und Stralsund. In Sagard und Damgarten ist man gegenwärtig mit dem Bau beschäftigt. Stralsund hat vor zwei Jahren neben der Elementar- auch eine Mittelschule für Mädchen eingerichtet. Auch die Zahl der Lehrer und Lehrerinnen hat sich an manchen Orten verdoppelt, ja verdreifacht. Wolgast z. B. hat zwei Rektoren, einen für die Knaben- und einen für die Mädchenschule, und außerdem noch drei Litteraten. Barth hat drei Litteratenstellen. In Stralsund ist seit einigen Jahren ein besonderer Rektor für das Volksschulwesen angestellt. Tribsees und Grimmen haben je einen Rektor und zwei wissenschaftlich gebildete Lehrer. Ebenso sind die Gehälter der städtischen Lehrer zum Teil zeitgemäß verbessert worden, doch läßt besonders das Einkommen der Elementarlehrer an einigen Orten noch viel zu wünschen übrig. Die Litteratenstellen steigen von 400 bis 900 Thlr. Der Rektor in Stralsund bezieht 900 Thlr., der in Bergen ca. 770, in Wolgast wohl nicht viel weniger, indem die 2. Stelle daselbst schon mit einem Gehalte von 600 Thlr. verbunden ist; der Rektor in Barth ca. 700 Thlr., der 2. Lehrer ca. 600 und der dritte 500 Thlr.; der Konrektor in Bergen 420 und die in Grimmen und Tribsees 400 Thlr. Die Elementarlehrer beziehen 150—500 Thlr., in Greifswald sollen ihre Gehälter noch höher steigen. In den kleineren Städten erhalten sie durchweg nur 150 Thlr., doch pflegt mit dem Aufrücken in eine höhere Stelle auch eine kleine Gehaltsverbesserung verbunden zu sein. Mehrere Städte haben als Minimum 200 Thlr. angesetzt, Greifswald 250, und Stralsund, mit gutem Beispiele vorangehend, giebt beim Eintritt in den städtischen Dienst 300 Thlr. und nach je 5 Jahren eine Zulage von 25 Thlr., bis das Maximum von 500 Thlr. erreicht ist. Dort wird auch für die Hinterbliebenen verstorbener Lehrer gesorgt. Ist ein Lehrer zugleich Kantor, Küster oder Organist, so steht er oft in recht behäbigen Verhältnissen.

Die Stadtschullehrer sind mit wenigen Ausnahmen seminarisch gebildet, und Stralsund insbesondere hat wegen der guten Situation seiner Lehrer stets die Auswahl unter den mit dem ersten Zeugnis vom Seminar abgegangenen.

Die Zahl der öffentlichen städtischen Schulen im Jahre 1815 habe ich nicht erfahren können. Der älteste von mir aufgefundene Provinzialkalender ist von 1821. Nach den ziemlich ungenauen Angaben desselben gab es damals in den Städten des Bezirks nur 26 öffentliche Schulen mit 37 Klassen (vielleicht habe ich dabei noch einige zu viel gezählt, weil in der betreffenden Tabelle jede Klasseneinteilung fehlt), mit 50 Lehrern und 5 Lehrerinnen, während jetzt 38 öffentliche Elementarschulen mit 179 Klassen bestanden, an denen 162 Lehrer und 18 Lehrerinnen fungierten. Neben denselben sind 53 konzessionierte Privatschulen mit 85 Klassen vorhanden. (Am 1. März 1882 fungierten in den Städten des Reg.-Bez. Stralsund 390 Lehrer an 36 öffentlichen Volksschulen mit 244 Klassen.)

Im allgemeinen dürften die Stadtschulen in ihren Leistungen nicht viel den besten anderer Provinzen nachstehen.

b) Die Landschulen. Bei der Darlegung des ländlichen Schulwesens können wir uns in den Grundzügen eng an die „Beiträge vom Grafen v. Krassow“ anschließen.

Als öffentliche Schulen bestanden im J. 1815 nur in den Kirchorten (nicht immer Bauerndörfer, wie z. B. in Thüringen, sondern oft bloß das herrschaftliche Gut

Digitized by Google

mit den dazu gehörenden Kathen) die Küsterschulen, welche, wie schon oben erwähnt, erst bald nach Annahme der Kirchenreformation eingerichtet worden waren.

Die Parochieen haben aber fast durchweg (auch jetzt noch) einen zu großen Umfang und eine zu starke Bevölkerung, als daß die Kinder aus allen darin eingepfarrten Orten die Küsterschulen hätten besuchen können. Deshalb waren in manchen von den Kirchorten entfernteren Dörfern Nebenschulen gegründet. Dieselben konnten jedoch nicht als öffentliche Schulen angesehen werden, denn ihre Gründung hing ganz von dem Belieben der Grundherrschaft ab, ebenso die Dotierung der Schule, die Anstellung und Entlassung des Lehrers, wozu nur der Beirat des Pastors empfohlen war; einer obrigkeitlichen Bestätigung bedurfte es in keiner Weise.

Eine feste Abgrenzung des Schulbezirkes innerhalb der Parochie bestand nicht, noch viel weniger ein Schulzwang. Die Zahl der Schulen reichte daher auch nicht im entferntesten für das Bedürfnis aus, und die Schullokale befanden sich in höchst traurigen Zuständen. Selbst in den Küsterschulen war das Klassenzimmer sehr häufig zugleich die einzige Wohnstube des Lehrers. Die Nebenschulen hatten die Herrschaften oft in sehr schlecht gebauten Kathen — zum Teil ohne Schornsteine — eingerichtet; die Schulstuben waren klein, niedrig und meist viel zu eng für alle schulfähigen Kinder. Überhaupt war alles größtenteils äußerst mangelhaft und dürftig.

Die Einnahmen der Lehrer bestanden (abgesehen von den Einkünften der Küstereien) teils aus Naturalien (freie Wohnung, Garten, Kuhweide, oft auch etwas Brennmaterial), teils aus fester Besoldung, teils aus dem wöchentlichen Schulgelde, welches die Eltern der Kinder zu entrichten hatten; das letztere betrug in der Regel 1 Schilling pommersch Courant wöchentlich, ward aber meist nur bezahlt, wenn die Kinder die Schule wirklich besuchten — ein Anreiz zu Versäumnissen. Sehr viele Lehrer bezogen jedoch gar kein festes Gehalt, sondern nur Schulgeld; ihre baare Einnahme erreichte großenteils noch nicht 10 Thlr., bei manchen ist sie amtlich zu 2 bis 3 Thlr. jährlich angegeben.

Fast durchgehends war das Schulhalten daher ein Nebengeschäft. Selbst die Küster betrieben mit wenigen Ausnahmen ein Handwerk. Die Nebenschulen befanden sich meistens in den Händen von Handwerkern, namentlich Schneidern; einige wurden auch von alten, arbeitsunfähig gewordenen Taglöhnern und Hirten oder von alten Frauen gehalten. Der Unterricht war dem entsprechend äußerst dürftig, und die Leistungen beschränkten sich auf das Minimum. Dr. Grümbke sagt: „Kaum hat die Jugend ein wenig Lesen und höchstens die ersten Elemente des Schreibens gelernt, so verläßt sie die Schule wieder." Rechnen lernten die Kinder wohl nur in sehr wenigen Landschulen. Selbst bei günstigen Verhältnissen scheint die Unterweisung hauptsächlich im Abfragen und Überhören des Katechismus und der gelernten Kirchenlieder, im Lesen der Bibel, im Buchstabieren, wozu der Katechismus benutzt wurde, und im ABC-Aufsagen bestanden zu haben. In der Regel ward überhaupt nur während des Winters Schule gehalten, und auch dann wurde sie sehr schlecht und unregelmäßig besucht. —

Werfen wir nunmehr einen Blick auf die Veränderungen, welche die preußische Verwaltung auf diesem Gebiete in den ersten 50 Jahren herbeigeführt hat.

Daß die Verbesserungen nicht mit Riesenschritten erfolgen konnten, wird den nicht befremden, der einigermaßen mit den hiesigen ländlichen Verhältnissen bekannt ist. Aber die Regierung erkannte sofort die tiefen Schäden, denen abgeholfen werden mußte. Zunächst ward durch Verordnung v. 21. August 1818 den Pastoren die Inspektion über die Landschulen förmlich übertragen, woran es bisher gefehlt hatte. Dann führte die allerhöchste Kabinettsordre vom 14. Mai 1825 die allgemeine Schulpflichtigkeit auch in Neu-Vorpommern und in Rügen ein. Der Erfolg dieser Reformen machte sich freilich nur sehr allmählich bemerkbar, aber vorwärts ging es ungeachtet der vielfachen Hemmungen, die in dem starren Festhalten an dem alt Hergebrachten, in dem Egoismus vieler reicher Grundbesitzer und in der Armut und den dürftigen Verhältnissen der Taglöhner

Digitized by Google

zu suchen sind. In den amtlichen Berichten, die vom J. 1820 an mir vorliegen, wird besonders geklagt über die gänzliche Untauglichkeit der Lehrer und über den schlechten Schulbesuch. Wiederholt und dringend äußert sich das Verlangen nach „tüchtigen, in einem Seminar gebildeten Lehrern". An einer Stelle lesen wir: „Der Lehrer war Kuhhirte, der lesen, aber nicht richtig schreiben kann." Oder: „Ein gewesener Soldat, auf einem Stelzfuß gehend, weil er in der Schlacht bei Schwenksund ein Bein verlor, hat in den verflossenen 34 Jahren an verschiedenen Orten auf Rügen und seit Michaelis 1823 in T. einige aus diesem Orte und mehreren nahe liegenden Ortschaften ihm zugesandte Kinder zum Lesen und Schreiben, auch zu einigen Begriffen von Gott und seinen Geboten angeleitet. Die Zahl der ihn besuchenden Kinder war höchstens 20. Von jedem Kinde empfing er wöchentlich 1 Schilling und sonst kein Gehalt. Wegen seiner Armut und Gebrechlichkeit, da er durch Nebenverdienst nichts erwerben und verdienen kann, hat ihm das Kirchspiel etwas Unterstützung bewilligt." Am Schluß des Jahres 1826 klagt derselbe Superintendent: „Ich kann in Wahrheit sagen, in der Landgemeinde sind 400 schulpflichtige und schulfähige Kinder, von welchen 370 noch keine bestehende Schulen haben. Einige arme Menschen, welche, in kleinen Zimmern wohnend, bisweilen wenige Kinder im Lesen unterrichten, haben, wenn sie auch diese Mühe fortsetzen wollten, nicht Raum, die Kinder bei sich aufzunehmen." 1827 wird als Grund des schlechten Schulbesuches angegeben: „1. der Mangel an guten Schulen, 2. daß viele arme Einlieger und Tagelöhner wöchentlich einen Schulschilling nicht erübrigen können und mehrere ihre Kinder der Nahrung halber frühe vor geendigten Jahren der Schulpflichtigkeit in Dienste geben (als Schweine-, Schaf-, Kuh- und Gänsehirten der Gutsherrschaften), worin sie auch nicht *eine* Freistunde im Sommer zum Schulbesuch Zeit erhalten." Wiederholt heißt es: „Wegen seiner Nahrungssorgen hat der Schullehrer keine Zeit übrig, an einem Unterrichte (wahrscheinlich hatte sich der Pastor dazu erboten) zu seiner weiteren Ausbildung teilzunehmen." Die Kinder — und zwar auch nur die fleißig kommenden — lernten unter diesen Umständen nichts weiter als „ziemlich notdürftig lesen", den Katechismus und einige Lieder aus dem Gesangbuche. Der Bericht sagt: „Wenige lernen auch schreiben (von den Schreibenden erhielt der Lehrer 2 Schill. pro Woche), zum Rechnen hat sich im letzten Jahre (1825) keiner gefunden."

Im J. 1827 traf die Regierung eine neue Einrichtung zur Hebung der Schulen, indem sie für alle Schulen kollegialische Schulvorstände anordnete und unterm 7. September mit einer Instruktion versehen ließ.

Ein feste Grundlage gewann das Landschulwesen jedoch erst durch das allerhöchste Regulativ vom 29. August 1831. Durch dieses erhielt auch die Nebenschule den Charakter öffentlicher Schulen; es wurden festbegrenzte Schulbezirke konstituiert und bestimmte Vorschriften über die Dotation der Schulen gegeben. Das wöchentliche Honorar ward abgeschafft und ein fixiertes Schulgeld eingeführt. Die Herstellung und Unterhaltung der Schulgebäude, die Hergabe des nötigen Gartens, der Weide und des Winterfutters für die Kuh des Lehrers — eine muß ihm gehalten werden — und die Lieferung ausreichenden Brennmaterials liegt danach den im Schulbezirk angesessenen Grundbesitzern allein ob, gleichviel, ob sie innerhalb des Bezirks wohnen oder Forense sind. Die Besoldung des Lehrers wird durch das fixierte Schulgeld von allen Hausvätern der Schulgemeinde aufgebracht, sie mögen schulpflichtige Kinder haben oder nicht. Die Schulhäuser sind seitdem fast ohne Ausnahme neu und zweckentsprechend (einige sehr schön) gebaut worden*), und die Schulstellen sollen den Allgemeinen Bestimmungen

*) In dem Jahrzehnt von 1855 bis 1865 sind für Neu-, Erweiterungs- und Reparaturbauten bei den Elementarschulen (in Stadt und Land) des Reg.-Bezirks 159 458 Thlr. von den Schulgemeinden verausgabt, wozu noch 2309 Thlr. allerhöchster Gnadenbewilligung kommen, in der Zeit von 1874 bis 1881: für Bauten, welche im Einzelbetrage 1000 Mark überschreiten: 253 353 Mk., einschließlich der Gnadenbewilligungen von 26 526 Mk.

Digitized by Google

gemäß mit Lehrern besetzt werden, welche für ihren Beruf vorschriftsmäßig vorgebildet sind.

Nach Graf v. Krassows vergleichender Übersicht der Elementarschulen des platten Landes im Reg.-Bezirke Stralsund in den Jahren 1815 und 1864 gab es 1815 außer den 97 Küsterschulen keine öffentlichen Landschulen, sondern nur noch 158 Nebenschulen. 1865 gab es dagegen in Neu-Vorpommern und auf Rügen außer 100 Küsterschulen noch 237 öffentliche Landschulen. Die Zahl der öffentlichen Schulen ist also um 240 gewachsen, die der Schulen auf dem Lande im ganzen um 82. Während 1815 von 14 684 schulpflichtigen Kindern 7279, also ca. die Hälfte, gar keinen Schulunterricht genossen, sind 1864 von 23 152 Schulkindern auf dem Lande nur 54 ganz ohne Unterricht geblieben. Am 1. März 1882 waren im Reg.-Bezirke Stralsund 390 Lehrer an 335 Landschulen mit 432 Klassen angestellt: die Zahl der Schulkinder betrug 21 158, ohne Unterricht war kein Kind, indes waren zehn wegen Überfüllung der Schulklassen nicht rechtzeitig eingeschult.

Der an den Verfasser des Artikels (den Dir. Thilo) gerichtete Brief eines Lehrers aus Neuvorpommern vom Jahre 1865 fährt fort:

„Noch manches Jahr wird indes vergehen, ehe das hiesige Landschulwesen mit dem in anderen Bezirken unseres Staates rivalisieren kann und ehe die Leistungen im allgemeinen billigen Forderungen genügend entsprechen werden. Der Grund davon liegt in verschiedenen Verhältnissen.

„Erstens ist den Bewohnern die Erinnerung an die alten schwedischen Freiheiten noch nicht ganz entschwunden, und der Verkehr in Handel und Wandel konnte hier nicht so schnell, wie in anderen günstiger gelegenen Teilen Preußens (z. B. in dem ehemals kurmainzischen Gebiet von Erfurt) das Bewußtsein der Zugehörigkeit zu einem großen und streng verwalteten Organismus wecken; vielmehr hat gerade der Mangel in dieser Beziehung (wir sind Mecklenburgs Nachbarn, hatten bis vor zwei Jahren keine Eisenbahn, wenige Chausseen — auf Rügen sind zwei, und die Vicinalwege sind zum großen Teil derart, daß Riehlscher Humor sie bei schlechtem Wetter und im Winter nur für Einheimische passierbar erklären würde) den Prozeß der Assimilation verzögert.

„Früher konnte ein jeder ganz nach Belieben sein Kind zur Schule schicken oder nicht. Niemand kümmerte sich darum. Die Väter oder doch die Großväter unserer Kinder haben diese Zeiten noch genossen und sich in solcher Nonchalance wohlgefühlt. Für die Forderungen und Fortschritte der Zeit fehlt ihnen daher meistens das rechte Verständnis, obgleich sie mancher verderblichen Zeitströmung durchaus nicht abhold und unzugänglich sind. Die Mütter aber haben in ihrer Jugend großenteils gar keinen oder nur einen sehr mangelhaften Unterricht empfangen, vielleicht lernten sie notdürftig Gedrucktes lesen, Geschriebenes wohl selten. Damit sind sie auch zufrieden. Und der preußische Schulzwang, dieser mächtige Hebel der allgemeinen Volksbildung, wird von vielen noch nicht als eine Wohlthat anerkannt. „Mien Söhn," sagt mancher Kleinhäusler in der Stadt und auf dem Lande, „brukt nich mihr to lieren, aß id." Oder: „Mien Söhn hedd all naug liert; wenn hei man schriewen un recken kann, weit hei naug, mihr brukt hei nich." — „Wat schall mien Dochter mit Gegraphie?" (NB. es wird nur das Allernotwendigste getrieben) meint die Mutter, „sei schall nich up Reisen gahn un schall keen Handwarksburß warren." Das sind Reden, die man gar nicht so selten hören kann. Und die Kinder werden nun bei jeder Gelegenheit zu Hause behalten, beim Gänse- und Schweineschlachten, beim Kartoffellegen und Ausnehmen, beim Torfanfahren, bei der Wäsche, am Markttage, im Frühjahre beim Bestellen des Gartens oder des Ackers, im Sommer bei der Ernte u. s. w.

„Besonders bemerkbar sind die Versäumnisse in den sogen. Frei- oder Armenschulen; doch auch anderwärts macht sich große Gleichgültigkeit gegen den Schulbesuch geltend. In der ersten Klasse der Elementarmädchenschule zu Barth fehlten z. B. in den

Digitized by Google

Jahren 1859 — 62 zeitweise drei Viertel der Schülerinnen, gewöhnlich waren nicht viel über die Hälfte zugegen, und zwar versäumten fast stets andere, nur ein kleiner Stamm blieb regelmäßig, so daß sich die Physiognomie der Klasse fast täglich änderte. Wir könnten außer diesem verschiedene andere ähnliche Beispiele anführen. — Schon vor der Konfirmation werden häufig die Kinder, Knaben wie Mädchen, aus der Schule genommen und in Dienste gegeben; zuweilen vom 12. Jahre an, mit erlangtem 14. Jahre aber gehen sie durchgängig nicht mehr zur Schule. Die Behörde läßt es zwar nicht an Mahnungen und Strafen fehlen, allein solche eingewurzelten Übelstände können nicht mit einem Male durch eine Radikalkur entfernt werden, namentlich, wenn seitens der Herren Patrone selbst kein reges Interesse für die Schule und für Volksbildung vorhanden ist und wenn durch sie oder andere Dienstgeber aus den höheren Ständen in der verwerflichen Meinung, der gemeine Mann sei eben nur zur Arbeit da, die Versäumnisse teils hervorgerufen, teils begünstigt oder gleichgültig übersehen werden. — Ein zweiter Grund der langsamen Entwicklung des Landschulwesens ist in der oft sehr mangelhaften Bildung der Lehrer und in ihren schwachen Leistungen zu suchen. Es ist immer noch ein großer Teil unserer Schullehrer ohne hinreichende Vorbereitung für den Beruf. Früher bestand in Greifswald (seit dem J. 1791) ein Schullehrerseminar, welches jedoch nach den Mitteilungen der eigenen Zöglinge in keiner Weise genügte. Im J. 1853 ward dasselbe daher nach Franzburg verlegt und bedeutend erweitert. Aber auch diese Anstalt reicht in ihrem jetzigen Umfange nicht aus, um die nötige Zahl von Lehrern auszubilden; es ist daher eine abermalige Erweiterung derselben in Aussicht genommen*). In manchen Gegenden bilden die sogenannten Schulamtsbewerber, die kein Seminar besucht haben, die Mehrzahl der angestellten Lehrer. Diese Bewerber sind zum Teil Leute, die durchgängig zwar etwas mehr Bildung haben als zur Zeit der schwedischen Herrschaft, mit denen es aber im ganzen doch recht dürftig bestellt ist, besonders was den mündlichen oder schriftlichen Ausdruck in der Muttersprache betrifft; da kann man die gröbsten sprachlichen Verstöße hören und lesen. Die Bewerber waren ehedem Handwerker, Matrosen, Soldaten, Kaufleute u. s. w., sattelten dann, oft schon in den reiferen Mannesjahren stehend, zuweilen sogar als ergraute Familienväter um und bereiteten sich nun auf das Schulamt vor, wozu es noch außerdem im Bezirke an einer guten Anstalt gänzlich fehlt. Denn die von einem bejahrten Lehrer und Organisten in Stralsund besorgte, wohin wohl ohne Ausnahme diese bemoosten Häupter sich wandten, genügt durchaus nicht. Und doch findet sich keine Gelegenheit zu tüchtiger Vorbereitung, obwohl die Kgl. Regierung einzelne Lehrer als Präparandenlehrer öffentlich genannt hat. Erst in neuester Zeit soll ein Geistlicher in einem Landstädtchen im Verein mit einigen Lehrern der Errichtung einer Anstalt für Präparanden sich unterzogen haben**). Bisher waren daher auch die Seminarapiranten durchgängig auf jenes mangelhafte Institut in Stralsund beschränkt, und es konnte unter diesen Umständen die Vorbildung derselben ebenso wie die der älteren Leute, welche ohne Seminarkursus sich gleich zu dem Bewerberexamen melden, nur eine geringe sein. Werden nach dieser Seite hin nicht genügende Einrichtungen getroffen, so wird es mit gründlicher Vorbildung der Lehrer noch gute Wege haben. Schreiber dieses ist schon wiederholt von Vätern und zwar von Lehrern um Rat gefragt worden, wohin sie ihre Söhne vor ihrer Aufnahme in das Seminar schicken sollten, aber ich konnte im ganzen Bezirk nicht eine einzige Gelegenheit ausfindig machen, welche ich zu diesem Zwecke mit gutem Gewissen hätte empfehlen dürfen. Ja, Präparandenanstalten sind doch nötig, nicht solche, in denen nur ein Lehrer, der oft so schon mit den Berufsarbeiten vollauf zu thun hat, den Gesamtunterricht besorgt, sondern größere, umfangreichere, etwa wie die vorzügliche, welche bis vor ca. 10 Jahren in Erfurt bestand,

*) Das Seminar befindet sich jetzt in einem stattlichen Gebäude, hat dreijährigen Kursus und 81 Zöglinge.

**) Jetzt besteht eine staatliche Präparandenanstalt zu Grimmen.

Digitized by Google

woran mehrere bewährte Schulmänner arbeiten, die besondere Aufsicht aber einem eigens dazu angestellten Inspektor übertragen ist*). Es ist ja wohl zu beklagen, daß in manchen Kreisen, wo man ein tieferes und besseres Verständnis voraussetzen sollte, die Ansicht sich geltend macht, es sei das Schulmeistern ein leichtes und geringes Ding, eine besonders darauf absehende Vorbereitung nur in sehr beschränktem Maße nötig und daher der Wert der Seminarbildung von geringem Belang, auf technische Ausbildung sei kein Gewicht zu legen und wenn der Lehrer nur zu den sogenannten „Gläubigen" gehöre, so käme es weiter nicht darauf an, ob er mir und mich unterscheiden könne. Da glaubt man denn dem Reiche Gottes einen Dienst zu leisten, wenn man jeden beliebigen Knecht und Kleinhäusler, der fleißig die Konventikel besucht, über die Verdorbenheit der Welt jammert und sich zu etwas Besserem und Höherem berufen wähnt, beim Umsatteln Vorschub leistet und ihn zum Lehrer der Jugend bestimmt. Welche Verwüstungen sind dadurch schon angerichtet worden! Und doch können manche Leute nicht müde werden, auf diesem Wege die ohnehin große Anzahl untreuer Arbeiter durch Maulchristen und Heuchler zu vermehren.

„Ein dritter und letzter Grund aber, weshalb unser Elementarschulwesen insbesondere auf dem Lande im ganzen nicht befriedigende Resultate liefert, ist die dürftige, äußere Stellung des Lehrers. Einige Küsterstellen sind allerdings recht gut dotiert (300 bis 600 Thlr.), die bei weitem größte Zahl der Lehrerstellen bietet jedoch ein jämmerliches Einkommen. Nach glaubwürdigen Mitteilungen soll die Gesamteinnahme einiger Stellen nur 50 Thlr. jährlich betragen. Als in jüngster Zeit ein Lehrer betr. Orts Urlaub sich erbat, um zu seiner Weiterbildung noch ein Jahr das Berliner Seminar besuchen zu können, erstaunte er nicht wenig bei dem Eröffnen, daß ihm bei seiner eventuellen Rückkehr wohl schwerlich sofort eine Stelle gegeben werden könne, die seiner jetzigen entspräche, denn diese — ihre Gesamteinnahme beläuft sich inkl. Wohnung, Torf, Garten auf 189 Thlr. — sei schon eine der besseren."

Doch hören wir über diesen Punkt zum Schluß einen kurzen Artikel des Amtsblattes der Kgl. Regierung zu Stralsund (1866 Nr. 35). Es heißt darin: „„Je mehr wir uns der Fortschritte unseres Volksschulwesens freuen, desto weniger dürfen wir die Augen verschließen vor den Mängeln, an denen dasselbe auch jetzt noch bei uns leidet. Wir heben heute nur einen Notstand hervor, die drückende äußere Lage vieler Lehrer, namentlich auf dem Lande. Als auf Grund des allerhöchst bestätigten Regulativs v. 29. Aug. 1831 das Elementarschulwesen auf dem Lande geregelt und eine große Anzahl von Landschulstellen eingerichtet wurde, konnten viele derselben nur notdürftig dotiert werden: man wollte die Schulgemeinden nicht zu schwer belasten, um sie nicht von vornherein gegen die neue Einrichtung einzunehmen; zugleich rechnete man darauf, daß die Lehrer durch Betrieb eines Handwerks sich Nebenverdienst verschaffen sollten. Im Laufe der Zeit haben die Umstände sich wesentlich geändert. Die Preise aller Lebensbedürfnisse sind um das Doppelte gestiegen, so daß eine Besoldung, welche vor 30 Jahren zum Unterhalte einer Lehrerfamilie notdürftig ausreichte, jetzt durchaus nicht mehr genügt, sie vor drückender Not, Sorge und bitterem Mangel zu schützen. Die Anforderungen, welche an die Schule und die Lehrer gemacht werden, sind gegenwärtig viel größer als vormals; die Vorbereitung für das Amt ist schwieriger und kostspieliger; die amtliche Thätigkeit erfordert mehr Zeit und Kraft, so daß der Betrieb eines Handwerks dem Lehrer, auch wenn er es versteht und sich ihm Gelegenheit zur Ausübung desselben darbietet, fast unmöglich ist, wenn er nicht sein Amt und seine geistige Fortbildung darüber vernachlässigen will. Daher kommt es, daß viele Lehrer ein geringeres Einkommen haben als manche Tagelöhner, während doch ihre geistige Bildung und ihre sociale Stellung ihnen einen Anspruch auf eine bessere äußere Lage zu gewähren scheint. Ist es zu verwundern, wenn mancher Lehrer im Kampf mit der Not des

*) Eine solche Anstalt besteht jetzt zu Grimmen.

Digitized by Google

Lebens die Freudigkeit für seinen Beruf verliert und wohl gar Unzufriedenheit und eine gewisse Bitterkeit sich seiner bemächtigt? Ist es zu verwundern, wenn junge Leute von guten Fähigkeiten immer seltener sich dem Lehrerberufe widmen und lieber einen andern Beruf erwählen, in welchem sie eine lohnendere Thätigkeit und eine gesichertere Lebensstellung finden? Daher der Mangel an Lehrern, der immer fühlbarer wird, zumal da die Lehrer, aus deren Söhnen sich sonst der Lehrerstand vorzugsweise zu rekrutieren pflegt, oft nicht die Mittel haben, um ihren Söhnen die erforderliche Ausbildung verschaffen zu können. Hier ist Abhilfe dringend nötig, wenn nicht die Entwickelung unseres Elementarschulwesens eine Hemmung, ja wohl gar einen Rückschritt erfahren soll" *). (Dammann.)

3. a) Während sich das Volksschulwesen in den alten und neuen östlichen Provinzen Preußens zu einer festeren Formation, größeren Erweiterung, entschiedeneren Belebung und sicheren Leitung umbildete und hervorarbeitete, war der Regierung mit dem Zuwachse neuer, wie mit der Wiedererlangung alter, aber unterdes in fremdartige Verwaltungsweise gekommener deutscher Landesteile im Westen der Monarchie eine Aufgabe der wichtigsten, zartesten, schwierigsten, weil verwickeltsten Art zugefallen. Die unter preußischem Scepter zu einer vorher nie dagewesenen Vollkraft, Opulenz, Bildung und Bewußtsein gediehenen Rheinlande sind der in seinem größten Teile ganz neue Zuwachs zur Monarchie; von Westfalen hatte vor der napoleonischen Beraubung schon manches zu Preußen gehört und preußische Verwaltung genossen. — Wir handeln hier zuerst von der Geschichte des Volksschulwesens in den Rheinlanden, d. h. der Reg.-Bezirke Düsseldorf, Köln, Koblenz, Trier und Aachen. Die Regierung würde eine noch größere Mühe gehabt haben, wenn sie auf die Eigentümlichkeit des Volksschulwesens in den einzelnen Staatsgebieten (Rheinland enthält allein 170 ehemals selbständige Territorien) **) einzugehen genötigt gewesen wäre, aus denen die gegenwärtige große Provinz in eine einzige blühende Einheit verwachsen ist. Die Gewaltherrschaft der Franzosen, nicht bloß bis an das linke Rheinufer, sondern von da herüber weit bis ins Herz von Deutschland herein, hat im allgemeinen um ihrer Verwaltungsinteressen willen eine reine Bahn gemacht und vieles Sondertümliche, was aus alten Zeiten derselben im Wege zu stehen schien, sowie das bis dahin dort bestehende Recht fortgeräumt und auch das Sprödeste, was sich seit Jahrhunderten voneinander zu sondern gewußt hatte, unter einen und denselben Kappzaum der Gewalt und der Zweckmäßigkeit gebracht.

Das Schulwesen hatte sich in diesen Gebieten keineswegs in ausreichender Verbreitung und genügender Einrichtung, Leitung und Wahrnehmung befunden. Zum Teil waren es Lande, die wie die jülichschen und kleveschen schon früher unter preußischer Hoheit und Verwaltung gestanden und ein nach den kirchlichen Verhältnissen geordnetes Schulwesen besessen hatten, teils und zwar zum größten Teile waren es neue Erwerbungen mit einer katholischen Bevölkerung und einem angemessenen Schulwesen.

b) Es ist schwer, mit sicherer historischer Zeichnung recht Bestimmtes über den vormaligen Zustand und die Entwicklung des Volksschulwesens in diesen Landen zu sagen; und doch scheint es nötig zu sein, wenn man die Zustände der Gegenwart richtig würdigen will. Die Zustände des vormaligen katholischen Schulwesens, soweit es überhaupt schon da war, liegen noch mehr im Dunkeln, als die des evangelischen.

---

*) Gegenwärtig beträgt das durchschnittliche Einkommen einer Lehrerstelle, ausschließlich der Alterszulagen im Reg.-Bezirke Stralsund:

in den Städten	mit	10 000	bis 25 000	Einw.:	1543 Mk.,
„ „ „	„	5 000	— 10 000	„	1204 Mk.,
„ „ „	unter	5 000	— —	„	1131 Mk.,
auf dem Lande					750 Mk.

**) Vgl. die treffliche, anscheinend zu wenig beachtete Schrift von C. Wolff: Die unmittelbaren Teile des ehemaligen römisch-deutschen Kaiserreiches. Berlin 1873.

Digitized by Google

Über die letzteren haben einzelne wackere ältere Lehrer gelegentlich bei der Niederschreibung ihrer Beobachtungen und Erfahrungen aus dem eigenen Leben manche Notiz gegeben, an welcher man sich genügen lassen muß, um weitere Schlüsse zu machen. So z. B. in den Rhein. Bl. VI. Bd. 1832 S. 39 ꝛc. von Daniel Schürmann in Remscheid, Beschreibung des Volksschulwesens und des Lehrerstandes, besonders im Bergischen, während meiner verlebten Tage. Ebds. Jahrg. 1833 Bd. VIII, S. 364 ꝛc. Des Schullehrers Joh. Theod. Vogel zu Lengerfeld Bildung zum Lehramte und das Denkwürdigste seiner Amtsführung. Desgleichen in einer besonderen ansprechenden Schrift Joh. Peter Fasbender, emerit. Schullehrer in Ronsdorf. Derselbe ist wie Schürmann in der Lage, noch in die Urzustände der alten Volksschule in seiner Landschaft bis ins vorige Jahrhundert zu blicken und stellt sie als keine anderen dar, als welche anderwärts auch stattgefunden haben. In den wenigen Schulen standen fast gar nicht gebildete Lehrer, dazu schlecht besoldet, übel ausgestattet mit ungenügenden Lehrmitteln. Ein regeres Leben brachten wie anderwärts Geistliche in das Volksschulwesen; aus der katholischen Kirche der ehrwürdige Prior Hoogen in Dülken bei Erkelenz und Overberg in Münster; aus der evangelischen Gös in Ründeroth, Natorp in Essen, Reche in Mülheim am Rhein, Bädeker in Dahle, Roß in Budberg u. a. — Öffentliche Blätter, wie der damals in Dortmund erscheinende „Westfälische Anzeiger“ und andere boten der Besprechung des Schulwesens ihre Spalten und suchten um 1803 der damaligen Staatsbehörde wie dem Volke die Wichtigkeit des Volksschulwesens erkennbar zu machen. Einzelne Pfarrer widmeten sich der Ausbildung von angehenden Lehrern z. B. in Ründeroth. Der schlechte Zustand der öffentlichen Volksschulen rief eine Menge Privatschulen unter dem Namen Institute ins Leben, um Söhnen und Töchtern der bemittelten Stände eine ihren Ansprüchen angemessenere Bildung zu geben. Diese erweckten bei den Elementarlehrern Nacheiferung. „Warum sollten wir uns nicht in den Stand setzen können,“ so dachten sie, „den Bedürfnissen unseres Orts zu genügen und unsere Schüler abzuhalten, mit großen Kosten ihre Bildung anderwärts zu suchen?“ Dieser Gedanke trieb noch mehr zu den für die Folge so ersprießlichen Lehrerkonferenzen, wovon der genannte verdienstvolle Lehrer Daniel Schürmann in Remscheid (vgl. die oben angeführten Schriften von Schürmann und Vogel, desgl. Ewichs Lebensbeschreibung in Diesterwegs Pädagog. Deutschland II. Bd. S. 215) schon im J. 1794 die erste gegründet hat. Ähnliche Konferenzen bildeten sich in den Kreisen Solingen, Elberfeld, Barmen u. s. w., und ersetzten vorläufig die für die Bildung der Elementarlehrer noch fehlenden und in den Rheinlanden noch lange ausbleibenden Bildungsanstalten, die Lehrerseminare. Diese Bestrebungen blieben nicht unbekannt und erfolglos, und man wendete sich behufs Erlangung guter Lehrer an Schürmann. Auf diesem Wege sind damals die meisten evangelischen Lehrerstellen des gegenwärtigen Reg.-Bezirks Aachen mit jungen bergischen Lehrern besetzt worden, und diese haben dort zur Hebung des Schulwesens rühmlich mitgewirkt. Es wurde eine Prüfung der Anzustellenden von der kurfürstlichen Regierung zu Düsseldorf 1800 auf Anregung Schürmanns angeordnet. Die aufeinander folgenden Synodalinspektoren Gerhardi an der Burg, Runge in Remscheid, Elbers in Lüttringshausen u. s. w. hielten strenge fest an der Prüfungsverordnung und traten dadurch der willkürlichen Anlegung und Besetzung von Schulstellen und unberufenen Eindringlingen in den Schulstand gesetzlich und amtlich entgegen. Für direkte Bildung der Lehrer konnte indessen nur durch Verbreitung dahin einschlagender Schriften und durch Anschließung an die errichteten Lehrerkonferenzen gewirkt und so ein besserer Geist in die Volksschulen gebracht werden. Dazu fanden sich die hervorragenden Lehrer jener Zeit bereit. Dem Beispiele Schürmanns folgten Hürthal in Rade vorm Walde, Konrektor Holthaus in Schwelm, Wilms in Elberfeld, Ewich in Barmen und viele andere. Ganz besonders verdient um die Bildung der jüngeren Lehrer und Gehilfen machte sich der als Lehrer und Erzieher berühmte Dr. Wilberg in Elberfeld, der im J. 1802 von Overdiek an die neuerrichtete Armenschule in Elberfeld berufen wurde

Digitized by Google

und später dort ein Erziehungsinstitut gründete, das sogar von Jünglingen fremder Nationen besucht wurde. (Über ihn in Diesterwegs Joh. Friedr. Wilberg, Essen 1847. Ferner Kohlrausch, Erinnerungen aus meinem Leben, S. 129 ꝛc.) Wilberg war ein Zögling der Rekahnschen Schule, also kein Pestalozzianer, und hatte unter des Herrn v. Rochow Leitung die Einrichtungen und die neueren Methoden kennen gelernt und den pädagogischen Grund gelegt, sowie die Bildungsrichtung gewonnen. Jede Woche versammelte er an den Sonnabendnachmittagen in der Thomashofer Schule eine Schar Lehrer und Hilfslehrer aus Elberfeld und der Nachbarschaft um sich und gab ihnen Unterricht in gemeinnützigen Kenntnissen und in der Methodik und streute dadurch den herrlichsten Samen für intellektuelle und moralische Bildung aus. Diese Unterhaltungen setzte er auch fort, als er später als Schulpfleger fungierte, in welcher Stellung er sich auch die Verbesserung der äußeren Lage der Lehrer zur angelegentlichsten Pflicht machte. Ihm verdankt Elberfeld die Lehrerwitwen- und Waisenanstalt. — Schwierigkeiten aber bereitete es nicht geringe, die dem gewonnenen neuen Standpunkt der Schule angemessenen Lehrbücher, welche von beeiferten Lehrern jener Gegend herausgegeben wurden, in die Schulen einzuführen, weil hauptsächlich im Volke, wie anderwärts auch, große Vorurteile entgegenstanden. Der Verdacht, daß die Bestrebungen der neueren Schule dahin abzielten, die kirchlichen Lehrbücher ganz und gar aus den Schulen zu verdrängen und die Schulen zu verweltlichen, wurde sogar von vielen Geistlichen geteilt und mehrte sich im hohen Grade, als selbst in den oberen Klassen das Mülheimer Lesebuch häufig neben der Bibel und dem Gesangbuche gebraucht wurde, und auch später andere Lesebücher derart in den Schulen in Gebrauch kamen. Bessere Methoden im Lesen, Schreiben, Rechnen, Singen fanden allmählich Eingang und Verbreitung. Es fehlte auch nicht an einzelnen Pfarrern, die ihren Lehrern bei Einführung neuer Methoden solche Hindernisse machten, daß diese dadurch veranlaßt wurden, ihre Stellen niederzulegen und Anstellung in entlegeneren Gegenden zu suchen, wo ihre Bemühungen Anerkennung fanden. Ja, noch in neuerer Zeit — es war in den zwanziger Jahren — als schon die preußische Regierung das Volksschulwesen unter ihre Leitung genommen und durch geeignete Schulpfleger mehr Regel und Ordnung hineingebracht hatte, trat Pastor Krummacher gegen dieselbe auf und machte in seiner „Christl. Volksschule" die Behauptung geltend: „die Schulen seien ins Heidentum gefallen". Doch die Zeit des 18. Jahrhunderts war vorüber, wo es noch der lutherischen und reformierten Synode möglich war, bei der kurfürstlichen Regierung eine „Schulmeister- und Küsterordnung" zu erwirken, durch welche den Lehrern alles freie Streben untersagt wurde.

Auch die Mehrzahl der Geistlichen hatte unterdessen andere Ansichten gewonnen und diese benutzten häufig ihr Ansehen in den Gemeinden, die noch vorhandenen Vorurteile zu beseitigen.

Aus den bisherigen Mitteilungen wird es klar sein, daß die Verbesserung der evangelischen Volksschulen in den Rheinlanden ursprünglich von den Lehrern selbst ausgegangen ist, und nur durch sie und durch die Unterstützung wackerer Geistlicher sich bis auf einen befriedigenden Standpunkt entwickelt hat. An den Konferenzen nahmen die katholischen Lehrer, wahrscheinlich auf Einfluß ihrer Pfarrer, wenig Anteil, dagegen wurde für deren Fortbildung auf andere Weise gesorgt. Die kurfürstlich bayerische Regierung in Düsseldorf errichtete in der Hauptstadt eine Normalschule, um die sich die katholischen Geistlichen Bracht und Hirsch sehr verdient gemacht haben; dorthin wurden zu bestimmten Zeiten die katholischen Lehrer einberufen, um sie in Lehrkursen mit besseren Lehrmethoden bekannt zu machen, wobei in der Regel die Oberbergschen Lehrbücher zu Grunde gelegt wurden. Die aus den kurz vorher aufgehobenen Klöstern herfließenden Revenuen, unter dem Namen „Schulfonds" bekannt, dienten dazu, den Lehrern den Aufenthalt in der Hauptstadt zu erleichtern, ihre Besoldungen zu verbessern und zu Schulbauten wie zu nötigen Schuleinrichtungen

Digitized by Google

Zuflüsse zu leisten. Als nun im J. 1806 das Land unter französische Herrschaft kam, der bekanntlich das Militärwesen mehr als die Volksschule am Herzen lag, ging doch die Sorge für die letztere unter der Leitung des Grafen v. Nesselrode, Minister des Innern, ihren ungestörten Gang fort. Es bildete sich eine Schulkommission, an deren Spitze der Generalschulen- und Studiendirektor Staatsrat Hardung stand, unter welchem Hirsch als Generalschulinspektor fungierte. Vor dieser Behörde mußte sich jeder katholische Lehrer vor seiner Anstellung zur Prüfung einfinden, während bei den evangelischen die vor den Synodalinspektoren oder deren Assistenten fortwährend Gültigkeit behielt.

c) Im J. 1810 wurde in Düsseldorf ein alljährlich abzuhaltender sechswöchentlicher Lehrkursus angeordnet, zu dessen Benutzung unvermögende Schulamtskandidaten von vorzüglichen Anlagen Unterstützung erhielten. In demselben Jahre erschien eine Präfekturverordnung, worin das schulfähige Alter von 6—12 Jahren festgesetzt, das Schulgeld näher bestimmt und die Beitreibung der Rückstände geregelt wurde. 1811 wurde die Anzahl der Schüler jeder Elementarschule — Primärschule — auf 80 normiert. 1812 wurden die Prüfungen der Schullehrer aller Konfessionen auf Anordnung des Ministerii des Innern anbefohlen und alle Lehrer und Unterlehrer verpflichtet, dem Maire — Bürgermeister — sechs Wochen vorher anzuzeigen, wenn sie ihren Posten verlassen wollten. Am 21. Juni desselben Jahres erließ der Minister eine Instruktion für die Einteilung der Schulbezirke in ganzen Arrondissements, bestimmte das schulpflichtige Alter von 6—14 Jahren, sprach jedem Lehrer $^3/_4$ bergische Morgen Land zur Benutzung als Garten, Baumschule und Spielplatz zu, auch Wiesengrund (wo er vorhanden wäre) zur Erhaltung einer Kuh, ferner ein Minimum von 250 Francs als Normalgehalt und als Schulgeld in den städtischen Bezirken 50 Cts. und auf dem Lande 40 Cts., ohne jedoch eine vorzuschlagende Erhöhung zu beschränken. Diese für die äußere Lage der Lehrer höchst wohlthätig wirkende Instruktion ist zum Teil bis auf die neuere Zeit Anhaltspunkt gewesen, leider aber nicht immer zum Vorteil der Lehrer gehandhabt worden. Die Abweichung davon in einzelnen Punkten veranlaßte die Lehrer nicht selten zu gerechten Klagen. — Die mehrjährige Dauer der Franzosenherrschaft hatte der Sprache dieses Volkes Eingang verschafft, weshalb man in Orten, die einem französischen Sprachlehrer nicht hinreichend Beschäftigung gewährten, gern Lehrer suchte, die diesem Bedürfnisse durch Privatunterricht abhelfen konnten. Das spornte die jüngeren Lehrer an, sich diese fremde Sprache anzueignen. Noch mehr war dies der Fall in den kleinen Städten des jülichschen Landes, wo diese Sprache durch die längere französische Verwaltung noch mehr Bedürfnis geworden, ja nahe daran war, mit der deutschen zugleich in den Primärschulen eingeführt zu werden. Da trat endlich die Katastrophe des Jahres 1812 und in ihrer weiteren Folge auch am Schlusse des Jahres 1813 das Ende der Franzosenherrschaft am Rhein ein. Die von den Verbündeten eingesetzte interimistische Verwaltung der zurückgewonnenen deutschen Lande am Rhein unter dem Generalgouverneur Prinzen von Solms vergaß auch das Volksschulwesen nicht. Der Prinz verfügte unterm 6. Mai 1814 die Anordnung einer Schulkommission in der Hauptstadt Düsseldorf, die über die Ausführung der bis dahin erlassenen Schulverordnungen zu wachen und der höheren Verwaltungsstelle zu zweckmäßigen Abänderungen oder neuen Erlassen Vorschläge zu machen hatte. Darauf erfolgte die Errichtung der Schulkommission unter seinem Nachfolger Justus Gruner im Juli 1814 unter dem Titel eines provisorischen Schulrates, der unter Vorsitz des Staatsrates Georg Jacobi durch die Schulräte Direktor Kortüm, Bracht und Kohlrausch ein organisches Statut für das Volksschulwesen des Großherzogtums Berg zu entwerfen hatte, Lehrerkurse in Berg und Mark, und Schulpfleger anordnete, und sie wie auch die Schulvorsteher mit Dienstvorschrift versehen sollte (vgl. Kohlrausch a. a. O. S. 169 ꝛc.). Näheres über jene Zeit der provisorischen Verwaltung, sowie der des Generalgouverneurs Sack in Aachen ist außer in Altgelt (Sammlung der gesetzl. Bestimmungen, das Elementarschulwesen im Bezirk der Kgl. Regierung v. Düsseldorf betreffend)

Digitized by Google

auch in Neigebaurs Darstellung der provisorischen Verwaltung am Rhein, Köln 1821, enthalten, und in dessen Abhandlungen in den Freimütigen Jahrbüchern der allg. deutschen Volksschule von Schwarz 1828, II. Bd., S. 255 ꝛc. Neigebaur, welcher von dem Berichte des um das rheinische Schulwesen so hochverdienten Konsistorialrates Dr. K. J. A. Grashof Einsicht hatte (Dr. Karl Friedrich August Grashof, Aus meinem Leben und Wirken, zugleich als Beitrag zur Geschichte der Rheinprovinz unter preußischer Landeshoheit in Hinsicht auf Kirche und Schule. Erster [und einziger] Band. Essen 1839. Leider bezieht sich dieser erste Band nur auf die Entwicklung der kirchl. Verhältnisse in Rheinland), äußert sich über den Wert der Schulen in Rheinland in der vorpreußischen Periode also: „Unter den protestantischen Schulen sind bei weitem weniger schlechte und mittelmäßige, wohl über die Hälfte läßt sich zu den besseren rechnen. Das hat seinen Grund teils in der größeren Wohlhabenheit der protestantischen Familien, vorzüglich an den Orten, wo sie nicht die herrschende Partei, wo sie dagegen am meisten im Besitze der Industrie sind; teils in der zweckmäßigeren Vorbereitung der Lehrer." „In den katholischen Gemeinden fehlte es dem Lehrer wie dem Pfarrer gewöhnlich an aller Bildung, oft dem letzteren noch mehr als dem ersteren." „Wo die Regierung der Schule sich nicht annahm, da mußte in den katholischen Schulen alles in dem alten Gleise bleiben oder gar zurückgehn."

d) Mit dem 15. Mai 1815 traten die entweder wieder zurückgelangten oder neuerworbenen Lande am Rhein thatsächlich unter Preußens alleiniges Scepter und wurden zunächst aus denselben die Provinz Niederrhein mit den Reg.-Bezirken Aachen, Koblenz, Trier; die Provinz Jülich, Kleve, Berg mit den Reg.-Bezirken Düsseldorf und Köln, und die Provinz Westfalen mit den Reg.-Bezirken Münster, Minden und Arnsberg gebildet. Die beiden ersteren Provinzen sind jetzt in die eine große Rheinprovinz zusammengefaßt.

Die preußische Verwaltung des Schulwesens, das unter den mißlichsten Umständen sich zu erhalten, ja emporzuarbeiten beflissen gewesen war, beginnt in den Rheinlanden mit jener Zeit und übte bald genug ihren fördernden Einfluß in sichtlicher Weise aus, wie dies nicht ausbleiben kann, wenn ein guter Geist der Staatsbehörde dem guten Willen der einzelnen anregend an die Seite tritt. Es wurden Pfarrer als Schulpfleger angestellt, und jedem ein Kreis von 20 und mehr Schulen, je nach Beschaffenheit der Gegend, zur Beaufsichtigung überwiesen. Diese richteten wiederum regelmäßige Konferenzen ein, sowohl die katholischen als auch die evangelischen Schulpfleger, an denen von nun an alle Lehrer teilzunehmen verpflichtet wurden. Man wollte von seiten der älteren Lehrer indes damals bemerkt haben, daß, obgleich jene Schulpfleger mit Umsicht und Sachkenntnis gewählt worden waren, unter ihrer Leitung dennoch in diese Konferenzen nie wieder die frühere lebendige und nachhaltig wirkende Thätigkeit einkehren wollte, welche in den früheren „freien" Konferenzen anzutreffen gewesen sein soll. Gleichwohl dauern sie, als Organe zwischen der Regierung und den Lehrern, bis auf diese Stunde in Segen fort und leisten auch durch den Einfluß der tüchtigsten Lehrer in methodischer Hinsicht sehr viel Gutes.

e) In den Reg.-Bezirk Aachen, besonders in dessen evangelische Gemeinden, waren, wie oben bemerkt, in den letzten Jahren vor 1815 aus dem Bergischen viele tüchtige Lehrer hinübergezogen und hatten sich durch ihre Leistungen bei der dortigen Regierung bemerkbar gemacht. Bei derselben waren gerade damals um die Zeit der Restauration im J. 1815 zwei ausgezeichnete Schulräte, der evangelische Besserer und der katholische Hüsgen angestellt, denen das Schulwesen sehr am Herzen lag. Sie setzten sich zu dem Ende mit den geeignetsten Pfarrern in Verbindung, um für beide Konfessionen vereint Schulkonferenzen zu errichten. Noch wissen die alten Geistlichen und Lehrer aus jener Zeit mit besonderer Wärme von der Begeisterung zu reden, welche damals die Lehrerwelt in Bewegung setzte. Jahrelang wurden Lehrkurse in Aachen, Eupen, Montjoie, Eschweiler u. a. Orten fortgesetzt, dabei die tüchtigsten

Digitized by Google

Lehrkräfte benutzt und dieselben dann weiter befördert. Im J. 1823 kam durch den verdienstvollen, früh verstorbenen Gymnasiallehrer Rossel in Aachen die „Rheinisch-Westfälische Monatsschrift" zur Herausgabe, ging aber durch den frühen Tod des Herausgebers nach wenigen Jahren wieder ein. Von Berlin aus wurden die der vom Geheimen Rat Dr. L. Beckedorff herausgegebenen Jahrbücher des preußischen Volksschulwesens von anregender Kraft. Indes fehlte es im dortigen Lande bis dahin gänzlich an eigentlichen Bildungsinstituten für Lehrer, Seminaren, denn die vormals bestandene Anstalt zu Wesel scheint in der französischen Zeit eingegangen zu sein. Die Seminare wurden in jenen Landesteilen erst unter preußischer Verwaltung der Provinz ins Leben gerufen; um das J. 1820 die evangelischen Seminare in Neuwied und Mörs (über das letztere vgl. Beckedorffs Jahrb. Bd. II, S. 152 ff. und Diesterwegs Rheinische Blätter Jahrg. 1831 S. 156) und Ende 1822 das katholische Seminar zu Brühl bei Köln (vgl. Beckedorffs Jahrb. Bd. I, S. 193). Das erste wurde der Leitung Brauns, das zweite dem Schüler vom Meister Wilberg Diesterweg, das dritte dem Pfarrer Schweizer übergeben, und diese Männer wurden die Lehrerstammväter des eigentlichen preußischen Volkslehrerstandes in Rheinland, welcher in seinen Schulen sich mit den älteren ins Gleichgewicht zu setzen und allmählich in die Wege einzutreten hatte, die, überallhin sich in preußischer Bestimmtheit und Sicherheit verbreitend, ihm teils durch die Kgl. Regierung immer ergiebiger eröffnet oder vorgezeichnet wurden, teils durch Zeitschriften, wie die von Diesterweg anfänglich von Mörs, dann von Berlin aus herausgegebenen Rheinischen Blätter (1827 in Schwelm, später in Essen, Köln, in Frankfurt am Main bis jetzt) und das von A. Kötter in Ruhrort und Dörpfeld in Barmen herausgegebene evangelische Schulblatt für Rheinland und Westfalen von 1857 bis jetzt von Gütersloh aus beleuchtet wurden.

Der Charakter des vormaligen rheinischen Schulwesens erhielt, nachdem dasselbe eine Aufnahme in den Organismus eines großen Staates gefunden und demselben nicht bloß äußerlich eingegliedert, sondern auch innerlich assimiliert worden war, auch seine weitere Gestaltung und geistige Belebung von ihm aus, und verliert nach und nach die Sprödigkeit, die provinzielle Beschränktheit und Starrheit, wie sie aus dem langen Für-sich-sein und aus dem Handeln auf eigene Hand und Gefahr unter einer Fremdherrschaft entspringen mußte; wie auch die Rheinischen Blätter keine rheinischen geblieben sind, sondern sich mit den Ideen und Bestrebungen des gesamten Unterrichts- und Erziehungsgebietes nach und nach erfüllt haben. Wir können deshalb von der besonderen Behandlung des rheinischen Volksschulwesens nunmehr abbrechen, nachdem es ein besonderes zu sein aufgehört hat.

4. a) Wir wenden uns zu dem der Provinz Westfalen, welche nicht nur äußerlich vermöge ihrer Westgrenze, sondern auch vielfach durch andere althergebrachte regimentliche Bande in Geschichte, Sitte, Geist und Wesen mit jener innerlich verbunden ist. Die gegenwärtige Provinz hat das ehemalige, zu Kurköln gehörige Hochstift Münster zum Mittelstück, an welches sich im Norden das Fürstentum Minden mit der Grafschaft Ravensberg (1648 an Kurfürst Friedrich Wilhelm gelangt), im Osten das vormalige Bistum Paderborn, im Süden Teile des bergischen Landes und außer mehreren andern kleinen Gebieten das vormalige, zu Kurköln gehörige Herzogtum Westfalen anschließt. Diejenigen Teile der Provinz, welche seit 1648 zur Monarchie gehört hatten, besaßen ein besonderes mit ihrer evangelischen Kirchenordnung eng verbundenes und gesichertes Schulwesen von je her, das seine einer früheren Zeit gemäße Organisation und Sicherung durch den Staat in besonderen Erlassen erhalten hatte. Diese altgewohnten Formen sicherten nicht bloß in den nachmaligen stürmischen Zeiten ruhiges Bestehen, sondern auch ein nicht allen Aufbesserungen unzugängliches Verhalten. Man blieb nicht außer allem Verbande mit dem, was sich in den Centralprovinzen Preußens und in der allgemeinen Kulturwelt zutrug; man entlieh von da nicht bloß Lehrmethoden (die ehemalige berlinische Lesemethode), sondern wußte auch Lehrer von da her zu

Digitized by Google

gewinnen, so Wilberg, der aus Berlin, von Hecker entsendet, herüber nach Westfalen, nach Bochum bei Hamm 1789 kam und von so großem Einfluß wurde. Er verbreitete hier die Rekahnsche Unterrichtsmethode. — Zu den katholischen Hauptgebieten, welche gegenwärtig die preußische Provinz Westfalen bilden, gehört das vormalige Hochstift Münster, sowie das zu Kurköln gehörige Herzogtum Westfalen und das Bistum Paderborn. Hier hatte, wie in der Grafschaft Wittgenstein, ein Elementarschulwesen mit förmlicher Schulordnung schon längst bestanden. Das in den vormals geistlichen Gebieten bestandene hat seinen Anfang nach dem dreißigjährigen Kriege durch Verordnungen der geistlichen Landesherrn erhalten. Für das Hochstift Münster gab die Constitutio Bernardina 1655 bestimmte Grundvorschriften für das Volksschulwesen, selbstverständlich im strengsten kirchlichen, d. h. katholischen Sinne, welche in späteren Synodalbeschlüssen die einzelnen Verhältnisse des Volksschulwesens regelte; insonderheit ist die Fürsorge für die weibliche Schuljugend sehr beachtenswert, wonach die Anstellung besonderer Lehrerinnen für Mädchen gefordert wird, und wo dies nicht zu erreichen sei, daß die Knaben und die Mädchen wenigstens örtlich durch eine zwischengestellte Wand gesondert sitzen und unterrichtet werden sollen. Die Schullehrer und Schullehrerinnen sollten eine durchaus unbeschränkte Immunität genießen. Diese und ähnliche Verordnungen blieben allerdings formell selbst damals noch in Gültigkeit, als der Fürstbischof von Münster und Kurfürst von Köln Maximilian Friedrich, oder vielmehr dessen unumschränkt regierender Minister, Domherr Fr. Wilh. Franz Freiherr von Fürstenberg eine Schulordnung im J. 1770 ausarbeitete und im J. 1776 publizierte, welche zunächst nur für die höheren Schulen berechnet war, aber auch für die Volksschule insofern Bedeutung hatte, als sie den ganz veränderten Gesichtspunkt beurkundet, von dem aus das geistige Leben des Volkes jetzt gepflegt werden sollte. Allerdings führte diese Schulordnung den Titel: Verordnung, die Lehrart in den unteren Schulen des Hochstiftes Münster betreffend; indessen war dieselbe doch für die lateinischen Schulen des Landes bestimmt (vgl. Heppe Bd. 3, S. 194—198). Es waren aber nicht bloß die unteren lateinischen, sondern auch die eigentlichen Volksschulen, denen Fürstenberg, von dem unermüdlichen Eifer des Pfarrers Overberg unterstützt, seine Fürsorge zuwendete. Fürstenberg schuf eine Centralverwaltungsbehörde für das gesamte Unterrichtswesen des Landes, gründete eine Normalschule und ein Schullehrerseminar (1790), baute Schulhäuser, erhöhte das Diensteinkommen der Lehrer, sorgte für die Ausbildung der Lehrerinnen. Indessen, bemerkt Heppe, gilt es doch mehr von den Verdiensten Fürstenbergs um die Stadt- als um die Dorfschulen, was in der topographisch-historisch-statistischen Beschreibung der Stadt Münster (1836) gerühmt wird: „Dem großen Fürstenberg war es vorbehalten, die schwierige Aufgabe einer Verbesserung der Schulen zu lösen. Der Volksunterricht war im Münsterlande in einer so traurigen Beschaffenheit, daß man fast sagen kann, es gab gar keinen. Hätte Fürstenberg gar kein anderes Verdienst, als daß er der Verbesserer des Volksunterrichtes war, die Normalschule gründete und den Lehrer Overberg aus der Verborgenheit seiner Kaplanei zum Lehrer der Normalschule berief, so würde es schon schwer sein, den Segen zu schildern, der sich aus dieser Stiftung verbreitet hat." Unter dem 2. Sept. 1801 publizierte Fürstenberg noch eine Schulordnung für die Volksschulen des Hochstiftes, welche zur Zeit ihres Erscheinens als Muster einer vollkommenen Organisation des Schulwesens galt (vgl. die wesentlichen Bestimmungen derselben bei Heppe a. a. O. S. 199). Im J. 1802 kam das Hochstift in preußische Verwaltung, welche in ihrer bekannten Weise das Gute und Bewährte schützte und fortbildete.

b) Auch im Fürstentum Paderborn war es ein Fürstenberg (als Fürstbischof Ferdinand II.), welcher die Schulen seines Gebietes nach 1661 neu zu schaffen hatte. Insbesondere war er beflissen (man erkennt den bereits wirksam werdenden Einfluß

Digitized by Google

Speners), das Landvolk an den Sonntagen im Katechismus unterrichten zu lassen, und wo man schon eigentliche Schulen gehabt hatte, sollten die verwüsteten Schulhäuser wieder erbaut und mit katholischen Lehrern und Lehrerinnen bestellt werden; sein Nachfolger Bischof Hermann Werner verordnete 1686 weiteres nützliche, das durch eine Diöcesansynode 1688 wiederholt und bestätigt wurde. Von dieser Verordnung kam indessen nur soviel zur Ausführung, als die Neigung der Pfarrer und der Gemeinden und die Fähigkeit der Küster ermöglichte, d. h. nur weniges. Erst Bischof Fr. Wilhelm von Westfalen erklärte 1788, auf die Wichtigkeit des Volksunterrichtes hinweisend, alle Kinder vom 6. bis 14. Lebensjahre für schulpflichtig, und bestellte eine besondere Kommission, welche das Unterrichtswesen beaufsichtigen sollte. Als Franz Egon schon 1789 die Regierung antrat, waren die Dorfschulen des Landes noch in der schlechtesten Verfassung. In der Stadt Paderborn gab es bis zum Ende des 18. Jahrhunderts, abgesehen von 3 Mädchenschulen, gar keine Volksschule. Um den schreienden Übelständen abzuhelfen, übernahm es ein würdiger Geistlicher, Pfarrer Fechteler an der Universitätskirche, unterstützt von seinen Mitbürgern, eine Schule für die ärmste Volksklasse zu errichten, welche unter zweckmäßiger Einrichtung bereits im Segen wirkte, als das Hochstift mit der preußischen Monarchie vereinigt wurde.

c) Die Geschichte des Schulwesens des vormaligen kurkölnischen Herzogtums Westfalen ist mit der des Kurfürstentums dieselbe und beginnt mit 1656, als Erzbischof Maximilian Heinrich die Anlegung von Schulen und die Darreichung von Unterricht an die Schulmeister ausschrieb. Indes blieb diese Maßregel ohne Erfolg, und erst unter seinem Nachfolger Klemens August (1721 bis 1761) kam ein einigermaßen geordnetes Volksschulwesen in Gang, besonders im westfälischen Süderland. Einzelne Dörfer in demselben, namentlich das Kirchspiel Werder im Amtsbezirk Olpe, lieferten für das umliegende Land, wo man nur Winterschulen hatte, eine große Anzahl wandernder Lehrer, welche gegen freie Beköstigung durch die Eltern deren Kinder unterrichteten und gegen ein sehr geringes Schulgeld den Winter hindurch Schule hielten, während sie im Sommer irgend eine Hantierung trieben oder tagelöhnerten.

Eine andere Zeit wurde die mit der Felbigerschen Schulreform zusammenfallende, indem sich auch hier der Geist, von dem die Reformthätigkeit im katholischen Deutschland überhaupt ausging, in seiner vollen Eigentümlichkeit wirksam erwies. Die 1770 abgeschafften Feiertage wurden ganz besonders für Schultage erklärt. 1783 wurde befohlen, daß jeder neu angestellte Lehrer vor seinem Amtsantritt sich von dem Akademierat prüfen und sich durch eine von demselben zu erwirkende Bescheinigung zur Übernahme seines Amtes qualifizieren lassen sollte. Für das Herzogtum Westfalen war schon im J. 1781 eine besondere Schulkommission angeordnet worden. Im J. 1787 wurde bereits von neuem die Verordnung nötig befunden, daß kein Schullehrer mehr angestellt werden sollte, der nicht zu Bonn von der Schulkommission geprüft und fähig befunden sei. Zugleich wurde beigefügt, daß in den Monaten Juni, Juli, August und September besondere unentgeltliche Vorlesungen zur Befähigung der Schullehrer gehalten werden sollten und alle Schulamtskandidaten eingeladen, diese Vorlesungen zu besuchen. Damit war der erste Anfang zur Begründung einer Normalschule für das Kurfürstentum gemacht. Als man endlich einsah, daß eine mit allen Lokalverhältnissen vertraute Provinzialschulbehörde dringendes Bedürfnis für das Herzogtum Westfalen sei, wurde am 9. Mai 1791 für dasselbe eine von der Schulbehörde zu Bonn ganz unabhängige Schulkommission von Maximilian Franz zu Arnsberg geschaffen, und angemessenes weiter verfügt. Im J. 1794 wurde bestimmt, daß das Generalvikariat einem Geistlichen, mit dessen Beneficium eine Schule verbunden sei, nur dann die Investitur erteilen sollte, wenn sich derselbe durch ein Zeugnis der Schulkommission über seine Fähigkeit zum Schulehalten ausgewiesen habe. In den nächstfolgenden Jahren ergingen weitere Verordnungen, durch welche dem Schulwesen nach den verschiedensten Seiten aufgeholfen wurde. Das Industrieschulwesen war seit dem J. 1769 im Lande

Digitized by Google

heimisch geworden und verbreitete sich sehr bald von der ersten zu Hönkhausen errichteten Industrieschule über die meisten Schulen des Herzogtums.

d) Durch den Lüneviller Frieden wurde das Erzstift säkularisiert. Der auf dem linken Rheinufer belegene Teil desselben fiel an Frankreich, während das auf dem rechten Rheinufer gelegene Herzogtum Westfalen an Hessen-Darmstadt kam. Ein hessischer Kirchen- und Schulrat trat jetzt in Arnsberg an die Stelle der vormaligen Schulkommission daselbst, und, wie Heppe sagt, der rege Eifer, mit welchem die hessen-darmstädtische Landesregierung das Schulwesen in allen Teilen ihres Landes zu heben suchte, kam auch den Volksschulen des Herzogtums zu gute. Nicht wenige Verordnungen, welche sowohl die immer fortschreitende Bildung des Lehrerpersonals als dessen anständige Versorgung zum Zweck hatten, lieferten hierfür die sprechendsten Beweise. Es fand sich deshalb, als das Herzogtum Westfalen 1815 von Hessen-Darmstadt getrennt und dem Königreich Preußen einverleibt wurde, in allen Teilen desselben ein mit großem Segen wirkendes Volksschulwesen vor. In den 119 Pfarreien des Herzogtums bestanden (mit Einschluß von etwa 17 Mädchenschulen) 271 Lehranstalten mit ständigen, in Normalkursen unterrichteten Lehrern und Lehrerinnen. Alle Kinder im Schulort vom 6. und außer demselben vom 7. Lebensjahre an waren schulpflichtig. Das weitere: Heppe S. 212.

So hatte also sowohl in den evangelischen wie in den katholischen Landesteilen der Provinz Westfalen die Organisation des Volksschulwesens eine, wenn auch mannigfaltige, doch tüchtige Grundlage, die ihre Festigkeit und Fruchtbarkeit hauptsächlich in ihren eigentümlich geordneten Beziehungen zur Kirche hatte. Mit diesen Grundanfängen mußte sich in der Hand einer preußischen Verwaltung, welche von dem Oberpräsidenten Freiherrn von Vincke mit Energie und hoher Einsicht geleitet wurde, und wobei ihm Natorp, den er von Potsdam her kannte und sich herbeigezogen hatte, zur Seite stand, etwas bewerkstelligen lassen.

5. Die Provinz Posen. Zu den aus der Gewalt der Franzosen wieder unter preußische Hoheit zurückgelangten Landen gehört schließlich im Osten der alten Provinzen zumeist deutscher Nation und in Verbindung mit ihnen die Provinz Posen, im Osten von Brandenburg und im N.-O. von Schlesien gelegen; sie hat über 600000 deutsche, über 700000 polnische und an 90000 jüdische Bewohner und ist in zwei Reg.-Bezirke: Posen und Bromberg, geteilt, von denen der erstere der südliche, der letztere der nördliche ist. Durch die Güte des Herrn Geh. Regierungsrat Runge, eines alten Pestalozianers*), ist Referent in Stand gesetzt, über das Schulwesen des Reg.-Bezirks Bromberg nachstehende Mitteilungen zu machen, welche hinlängliches Licht auch auf Charakter und Physiognomie des Volksschulwesens der ganzen Provinz werfen.

a) Der Reg.-Bezirk Bromberg gehörte ehemals zum Königreich Polen. Er umfaßt jetzt 214,8 □M. In der größeren Hälfte davon mit 139 □M. begann die preußische Verwaltung erst im J. 1773, nachdem der König Friedrich II. von Preußen durch den Traktat mit Rußland und Österreich vom 5. Aug. 1772 von diesem Teile Polens Besitz genommen, und der König von Polen durch den Traktat vom 18. Sept. 1773 denselben förmlich an ihn abgetreten hatte. Es wurde damals in der Stadt Bromberg eine westpreußische Kriegs- und Domänenkammerdeputation errichtet, und dieser Verwaltung das neue Landgebiet, das den Namen Netzdistrikt erhielt, und aus den Kreisen Bromberg, Inowraclaw, Kamin und Deutsch-Krone bestand, überwiesen. Der übrige Teil des jetzigen Reg.-Bezirks kam erst 20 Jahre später, nämlich nach der zweiten Teilung Polens vom 17. Juni 1793 in den Besitz Preußens, und wurde damals zu der neugebildeten Provinz Südpreußen geschlagen, deren Verwaltung

*) Herr Runge besuchte nach Abschluß seiner Studien die Anstalten Pestalozzis zu Ifferten, war dann Lehrer zu Potsdam, Seminardirektor zu Köslin und von 1825 bis 1865 Schulrat bei der Regierung zu Bromberg; dort hat er eine bedeutende Wirksamkeit geübt. Seit 1865 lebt er zu Potsdam im ehrenvoll verdienten Ruhestand.

Digitized by Google

nicht von der Bromberger Kammerdeputation ressortierte, sondern ihre eigene Behörde, die südpreußische Kriegs- und Domänenkammer in Posen hatte.

Beide Verwaltungen dauerten aber nur bis zum Tilsiter Frieden, dem 9. Juli 1807, durch welchen der Netzdistrikt und Südpreußen unter Kgl. sächsische Regierung kamen, und dem neugebildeten Herzogtume Warschau zugeteilt wurden. Letzteres bestand jedoch auch nur bis zum 8. Juni 1815, als infolge des Wiener Traktats vom 3. Mai 1815, des Patents des Königs Friedrich Wilhelm III. von Preußen und der Entsagungsakte des Königs von Sachsen vom 22. Mai 1815 das aus dem Netzdistrikt und dem größten Teile des ehemaligen Südpreußens neugebildete Großherzogtum Posen förmlich von Preußen wieder in Besitz genommen wurde. Es erfolgte dann die Einteilung dieser neuen preußischen Provinz in die zwei Reg.-Bezirke Bromberg und Posen in der Ausdehnung von resp. 214,8 □M. und 321,5 □M., wie sie solche jetzt noch haben.

b) Vor dem J. 1773 gab es keine Volksschule in dem Landesteile von Polen, der damals zuerst unter preußische Verwaltung kam, nämlich in dem vorbezeichneten Netzdistrikte, in dem übrigen Teile des jetzigen Bereichs des Bromberger Reg.-Bezirks aber nicht vor der zweiten Teilung Polens 1793. Die Einwohner waren Polen mit verhältnismäßig geringer Ausnahme der eingewanderten Deutschen und Juden. Ihre Sprache und Sitte war polnisch, ihre Konfession die römisch-katholische. Sie teilten sich in Edelleute, Leibeigene und Geistliche. Die Edelleute waren allein Eigentümer des Grund und Bodens, den ihre Leibeigene, als ihre Knechte, für sie bebauen mußten. Sie wiesen dafür den letzteren, wozu auch deren Familien gehörten, ein Stück Land an zur eigenen Bewirtschaftung in den Tagen und Stunden, in denen sie ihrer Dienstleistungen nicht bedurften. Sie gaben ihnen dazu auch Wohnhütten, Vieh und allerlei Ackergerätschaften, welche Gegenstände jedoch sämtlich Eigentum der Edelleute blieben, die für deren Anschaffung und Ergänzung allein zu sorgen hatten, während es ihrer Willkür überlassen blieb, diese Wirtschaften zu erweitern, zu verengen oder zu vertauschen. Die Handwerker und Gewerbtreibenden gehörten, wenn man die wenigen freien Städtebewohner und Juden abrechnet, zu den Dienstleuten der Edelleute, von denen sie beliebig angenommen und wieder entlassen wurden. Einen selbständigen Bauern- oder Bürgerstand gab es nicht. Die Edelleute ließen ihre Kinder größtenteils durch angenommene Privatlehrer in Schulkenntnissen unterrichten, oder sie schickten sie in entfernte Klosterschulen, die außerhalb des Netzdistriktes noch bestanden. Bei der preußischen Besitznahme des letzteren wurden Klosterschulen oder Schulen der Piaren, die alle wesentlich nur auf lateinische Sprache und Theologie sich beschränkten, nicht mehr darin vorgefunden. Die hier und da bestehenden Klosterschulen waren während der vieljährigen politischen Stürme, welche den polnischen Staat gänzlich zerrütteten, eingegangen und die Piaren (Piaristen in Österreich und Ungarn genannt) hatten sich zurückgezogen. Nur von den verjagten Jesuiten, deren Orden auch durch die Bulle des Papstes Klemens XIV. (Ganganelli) vom 21. Juli 1773: „Dominus ac redemtor noster“ förmlich aufgehoben wurde, war noch eine katholische polnische Schule, Szkola główna genannt, in der Stadt Bromberg in den Gebäuden des ehemaligen Jesuitenkollegiums zurückgelassen, und zwar mit 3 Klassen und 3 Lehrern, aber nur wenigen Schülern und in einem sehr verwahrlosten Zustande, so daß ihr ursprüngliches Ziel der Gymnasialbildung bis etwa Tertia bei weitem nicht mehr erreicht werden konnte. Für den Schulunterricht der Kinder der Leibeigenen, Einlieger (Komornik genannt), der Dienstleute und Handwerker wurde in keiner Weise, weder von den Edelleuten noch von den Geistlichen, gesorgt. Überall fand man im polnischen Volke die äußerste Verwahrlosung; das Wohlleben desselben bestand nur in der Befriedigung der herrschenden Neigung zum Branntweingenuß. Während im alten Lande des preußischen Staates der Ackerbauer und Handwerker schon darum mehr, als seine dringendsten Lebensbedürfnisse erfordern, arbeitete, um sich, sein Weib, seine Kinder besser zu kleiden,

Digitized by Google

seinen Hausrat mit einem neuen Stücke zu vermehren, seine Wirtschaft ansehnlicher zu machen, oder um mit einem Paar besserer Pferde als sein Nachbar auf dem Markte zu prangen: so dehnte dagegen der Ackerbauer und Handwerker im Netzdistrikte seine Arbeit über das dringendste Bedürfnis nur aus, um mehr Branntwein trinken zu können. Die Beförderung dieser Neigung lag im pekuniären Interesse der Edelleute und selbst vieler Geistlichen. Denn nur die Edelleute hatten auf dem Lande und in den kleinen Städten die Berechtigung des Branntweinschenkens (Propination, Schankgerechtigkeit); von ihnen war sie aber in vielen Ortschaften dem Pfarrer als pars salarii übertragen, so daß sie völlig zu deren Parochialeinkünften gehörte, wodurch das Volk an solchen Orten sogar zu dem Glauben kam, durch häufigen Branntweingenuß sich die Absolution vom Pfarrer zu erleichtern. Das schlechte Beispiel vieler von den letzteren in ihrer Lebensweise und die leichtsinnige Verschwendung und unordentliche Wirtschaft der meisten Edelleute trugen aber an sich schon wesentlich bei zur Bestärkung des niederen Volks in seiner Neigung zum Trunke. Wohl hatten die Organisten bei den katholischen Kirchen an mehreren Orten ursprünglich die Verpflichtung, neben ihren Kirchengeschäften und persönlichen Dienstleistungen für den Pfarrer auch der Jugend Schulunterricht zu erteilen. Solcher Verpflichtung genügten aber nur sehr wenige und auch diese nur sehr kümmerlich, teils wegen Unfähigkeit, teils weil ihre Pfarrer, von denen sie nach der Kirchenmatrikel ihren Unterhalt empfingen, nicht darauf hielten, vielmehr ihre Dienstleistungen für sich persönlich und für die Kirche in möglichst ausgedehnter Weise in Anspruch nahmen. Die preußische Regierung fand im J. 1773 im Netzdistrikte nur noch 19 solcher Organisten vor, die als katholische Lehrer einige Kinder im Polnischlesen, sowie im Katechismus unterrichteten und zu Hilfleistungen beim Kirchendienst anleiteten.

c) Es waren jedoch während des dreißigjährigen Krieges und im Anfange des 18. Jahrhunderts viele Deutsche lutherischer Konfession aus Schwaben, Westfalen und Pommern in Polen eingewandert, die von den Edelleuten sich Land zur Bebauung angekauft hatten und diesen zu einem jährlichen Zins verpflichtet blieben. Sie bildeten Kolonieen, wohnten aber vereinzelt, jeder in der Mitte seiner Ländereien, die er mit einem Zaune umschloß. Sie hießen „Hauländer", in der gemeinen Mundart „Holländer", und führen zum Teil noch jetzt diesen Namen vom polnischen Worte „Ołędry", welches ein Feld bedeutet, das nur erst, nachdem alles darauf gewachsene Holz abgehauen war, bebaut werden kann. Sie wurden nicht Leibeigene der Edelleute, sondern waren wirkliche Eigentümer ihrer Ländereien und nahmen nach freier Wahl sich solche Handwerker, Schneider, Schuhmacher, Schmiede, Tischler an, die deutsch lesen und schreiben konnten. Von diesen ließen sie dann ihre Kinder im Lesen, Schreiben und im lutherischen Katechismus unterrichten, auch sich von ihnen des Sonntags die Predigt aus einer Postille vorlesen. Sie gaben ihnen dafür eine besondere Remuneration und ein Stück von ihren Ländereien zur eigenen Benutzung, während die Beackerung desselben die Kolonisten selbst übernahmen. Später bauten sie ihnen auch ein wirkliches Schulhaus, das neben den Wohnungs- und Wirtschaftslokalen des Lehrers noch ein größeres, nur zum Unterricht der Jugend und zur sonntäglichen Andacht der Gemeinde bestimmtes Zimmer enthielt. Mehrere solcher deutschen Hauländergemeinden, wenn auch in meilenweiter Entfernung voneinander wohnend, vereinigten sich danach zur gemeinschaftlichen Erbauung einer Kirche und Pfarrwohnung und zur Berufung und Unterhaltung eines eigenen lutherischen Predigers, dem sie aber kein oder nur wenig Recht der Einmischung in ihre Schuleinrichtung einräumten, weil sie als Stifter und Erbauer ihrer Schulen sich als einzige Herren derselben betrachteten und sich die Befugnis, ihre Schulhalter eigenmächtig ein- und abzusetzen, in keiner Weise wollten beschränken lassen. Dergleichen deutsche lutherische Schullehrer, sämtlich ohne die mindeste Vorbereitung für ihr Amt, wurden 13 im Netzdistrikt beim Eintritt der preußischen Verwaltung im J. 1773 vorgefunden. Mit Zurechnung der vorerwähnten 19 katholischen Organisten als Schullehrer

Digitized by Google

waren daher damals in letzterem überhaupt nur 32 sogenannte Schullehrer, die aber bei weitem nicht wirklichen Volksschulen vorstanden oder fähig gewesen wären, ihnen vorzustehen.

d) Friedrich II. suchte nun zunächst die Bewohner des neu erworbenen Landesteils in Verbindung und näheren Verkehr mit denen seiner alten Provinzen zu bringen. Sogleich nach der Besitznahme desselben ließ er die Netze schiffbar machen und zwischen ihr und dem von Bromberg aus bis zur Weichsel schiffbaren Flusse Brahe den vier Meilen langen Bromberger Kanal mit zehn Schleusen von Nakel bis Bromberg anlegen, wodurch er die Flußgebiete der Elbe und der Oder mit der Weichsel verband. Der Bau dieses Kanals mit den Schleusen wurde am 1. März 1773 begonnen und mit so bewunderungswürdiger Energie betrieben, daß er zugleich mit der Schiffbarmachung der Netze im folgenden Jahre vollendet war, und daß schon im Sept. 1774 die Handelsschiffe auf diesem Wege von Hamburg nach Danzig und der Ostsee fuhren. Es waren aber auch zu diesem Werke viele Kolonisten und Arbeiter aus den alten Provinzen des Staates in das Netzbruch und nach Bromberg verpflanzt worden. Für die Seelsorge der sich mehrenden evangelischen deutschen Bevölkerung sandte der König schon im J. 1773 vier ordinierte evangelische Kandidaten des Predigtamtes dorthin, die im Netzdistrikte verteilt wurden; einen davon erhielt Bromberg. Letztere Stadt, von den Polen Bydgoszcz genannt, wurde damals eigentlich erst wieder bevölkert; die preußische Regierung fand sie fast einem Schutthaufen gleich, nachdem sie früher blühend, einigemale belagert und zerstört, dann durch die Pest in den Jahren 1709—1711 vollends entvölkert und seitdem nichts geschehen war, um sie aus den Ruinen wieder aufzurichten. Über 100 massive Wohnhäuser ließ der König mit Bauhilfsgeldern aus der Staatskasse nun erst dort erbauen. (Vgl. die erste vollständige Geographie und Statistik von West-, Süd- und Neu-Ostpreußen von v. Holsche, Geh. Justizrat und Regierungsdirektor, Berlin 1807, Bd. III, S. 139 ff.) Sogleich nach Vollendung des Bromberger Kanals sorgte er dann für die Errichtung wirklicher Volksschulen im Netzdistrikt. Er hatte vor der Einsetzung der westpreußischen Kammerdeputation in Bromberg den Geh. Finanzrat von Brenkenhof als besondern Kommissarius dorthin gesandt, um einstweilen die Verwaltungsgeschäfte für den Netzdistrikt zu übernehmen und ihm über die Zustände desselben zu berichten. An diesen erließ er d. d. Potsdam den 6. Okt. 1774 einen Kabinettsbefehl, der zwar nur im ersten Teile sich auf Errichtung der Schulen bezieht, aber auch in seinem übrigen Inhalt Zeugnis giebt von der scharfen Aufmerksamkeit des großen Königs auf das neu erworbene Landgebiet; er lautet wörtlich:

„Vester, besonders lieber Getreuer!

Um zur Ansetzung der in Westpreußen (bezieht sich speciell auf den damals noch dazu gerechneten Netzdistrikt) höchst nöthigen Schulmeisters einen sichern Fonds von jährlich 10,000 Rthlr., den ich aus den Landesrevenüen, die zur Erfüllung des dermaligen Etats noch nicht einmal hinreichend sind, nicht nehmen kann, aufschaffen und erweisen zu können, bin Ich gewillet Landgüter des Ertrages von jährlich 10,000 Rthlr., wozu ich das Kaufpretium nicht eher als künftigen Trinitatis anweisen kann, ankaufen zu lassen. Nach dergleichen considerablen Gütern wollet Ihr Euch demnach zum voraus umsehen und mir solche vorschlagen. Sie sollen demnächst mit dem Namen „Schulgüter" beleget, und deren Revenüen obgedachter Maßen zur Salarirung der Schulmeisters angewendet werden. — — —

Ich bin Euer gnädiger König

Friedrich."

In der versprochenen Zeit folgte die Überweisung der Summe von 200000 Rthlr. zum Ankauf solcher Schulgüter, der dann auch bald geschah. Aus den Revenuen derselben wurden an verschiedenen Orten auf dem Lande, und zwar zunächst in Domänendörfern 20 Schulhäuser erbaut, wozu die Hausväter nur die Hand- und Spanndienste zu leisten, aber sonst nichts beizutragen hatten. Von den Domänenländereien wurde das Land mit 4 bis 6 Morgen zur Dotierung dieser Schulstellen unentgeltlich

Digitized by Google

hergegeben und aus den königl. Forsten nicht bloß das Bauholz, sondern auch der jährliche Bedarf von Brennholz mit 6—8 Klaftern für den anzustellenden Lehrer, der außerdem jährlich 60 Rthlr. Gehalt aus jenem Fonds erhielt, kostenfrei verabreicht. An qualifizierten Lehrern fehlte es aber im Netzdistrikt, man holte sie aus Westpreußen, und zwar 19 katholische und nur 1 evangelischen; denn unter den 20 Schulorten hatte nur einer deutsche evangelische Einwohner; in den übrigen waren die Einwohner Polen und katholischer Konfession, und die Lehrer mußten dort neben der deutschen Sprache auch der polnischen kundig sein. Schon im J. 1778 waren diese 20 Volksschulen sämtlich vollständig eingerichtet und eröffnet. Die schulpflichtigen Kinder erhielten dort den nötigen Unterricht in der Religion, im Lesen, Schreiben und Rechnen. Es wurde ebenso in den nächstfolgenden Jahren mit der Errichtung neuer Volksschulen aus königl. Fonds fortgefahren, und 1785 erhielt auch die Stadt Bromberg eine deutsche öffentliche Volksschule mit 2 Klassen, einem evangelischen Rektor und einem Lehrer, wozu der König 2 Häuser aus Staatsfonds hatte ankaufen und einrichten lassen. Die Erbauung einer evangelischen Kirche dort erfolgte dann 1787. Dem Schulverbesserungsfonds für den Netzdistrikt wurden aber 1787 noch die Revenuen aus dem zum Domänenamt Rixzewice gehörigen Exjesuitengut Gniewkowice überwiesen, und ein späterer Kabinettsbefehl vom 25. Mai 1799 wandte ihm dann auch die Bestände des damaligen Tabakspensionsfonds (der Tabaksverkauf war ein Regal) und die dazu damals noch bestehenden Auflagen zu, sobald die Pensionen sich nach und nach vermindern, weil das Land selbst (so erklärt der Kabinettsbefehl) auf die Restitution desselben Anspruch hat, und dasselbe solche nicht besser wiedererhalten kann, als durch Verbesserung der Bürger- und Landschulen, seien sie königlichen oder andern Patronats.

e) Es erweckte dies aber die Nacheiferung der adligen Gutsbesitzer und der Gemeinden, und es entstanden nun bald auch auf den Privatgütern öffentliche Volksschulen. Selbst in der damals noch zum polnischen Reiche gehörigen, erst später bei der zweiten Teilung Polens 1793 preußisch gewordenen Stadt Trzemeszno, nahe der Grenze des Netzdistrikts, zeigte sich die Wirkung hiervon. Der einsichtsvolle und sehr menschenfreundliche Abt des dortigen Augustinerklosters der regulierten Chorherren von St. Lateran, von Kosmowski, stiftete daselbst aus den reichen abteilichen Einkünften und aus eigenem Vermögen eine öffentliche Schule, eine Art Kreisschule, szkola wydziatowa, später Oberschulinstitut genannt, von 3 aufsteigenden Klassen für alle schulfähigen Knaben der Stadt und Umgegend, und mit einem Alumnat für 12 adlige und 8 nichtadlige arme Alumnen, die gänzlich freien Unterhalt und Unterricht dort empfingen. Er überwies diesem Schulinstitut einige Gebäude in der Stadt zum Eigentum, und dotierte es mit mehreren abteilichen ländlichen Vorwerken. Als Lehrer wurden nicht bloß Klostergeistliche, sondern auch qualifizierte Nichtgeistliche von ihm angestellt mit der Bestimmung, daß die Knaben in der untersten Klasse den nötigen polnischen Elementarunterricht in der Religion, im Lesen, Schreiben und Rechnen, in den beiden oberen Klassen aber den in der lateinischen, deutschen und französischen Sprache, in der Geographie, Geschichte, Mathematik und Naturkunde neben dem in der Religion erhalten sollten. Nachdem der Reichstag zu Warschau und ein päpstliches Breve diese Stiftung genehmigt hatten, wurde das neue Schulinstitut schon am 4. Mai 1776 wirklich eröffnet, und hatte bis zum Tode des Stifters 1804 so gedeihlichen Fortgang, daß die Zahl der Schüler nach und nach auf 300 gestiegen war. Die Anstalt erhielt dann 1805 einen der polnischen Sprache unkundigen, evangelischen Rektor Dr. Häge, unter dem sie immer mehr sank und 1808 nur noch 10 Schüler hatte, die in 2 Klassen sehr kümmerlichen Unterricht erhielten. Von da ab wuchs sie aber bald wieder unter dem neuen katholischen Rektor Meißner bis auf 100 Schüler in 2 Klassen.

Angeregt durch die Trzemeszneva-Schulen errichteten auch die Mönche des Reformatenklosters (Franciskaner) in dem zum Netzdistrikte gehörigen Städtchen Pakość, 4 Meilen von Trzemeszno, 1787 in ihrem Kloster eine öffentliche Schule für Knaben mit

Digitized by Google

Genehmigung der preußischen Regierung, welche zugleich einen Zuschuß dazu mit jährlich 24 Klaftern Brennholz und 200 Rthlr. bar zur Unterhaltung eines nicht geistlichen Lehrers für Mathematik und Naturkunde bewilligte. Den Hauptunterricht neben letzterem erteilten 2 Franciskanermönche unentgeltlich; der Guardian des Klosters war der Rektor, ohne daß er jedoch selbst Unterrichtsstunden übernahm. Es wuchs diese Schule bis auf 230 Schüler in 3 Klassen, und sie erhielt auch bald vom Kloster ein eigenes Gebäude. Es wurde aber hauptsächlich nur lateinische Sprache und Theologie gelehrt, und dabei zum Grunde gelegt der Lehrplan der früheren polnischen Piarenschulen, nämlich: Grammatik, Syntaxis, Poesis, Rhetorica, Philosophia und Theologia, wenn auch dieser Plan wegen Mangels an Lehrkräften nicht vollständig befolgt werden konnte. Eigentlicher Elementarunterricht wurde nur wenig, und zwar nur in einer besonderen Vorbereitungsklasse (Parva, auch Infima genannt) für einige jüngere Schüler von einem Hilfslehrer erteilt; die Unterrichtssprache war die polnische. Nicht zu leugnen ist es, daß die Pakoscer Schule neben der Trzemesznoer den Sinn für die Bildung der Jugend in weitem Umkreise erweckte und eine Reihe von Jahren hindurch sehr wohlthätig dafür wirkte. Bei der Einrichtung und Verwaltung der Volksschulen lagen aber nun seit der Emanation des allgemeinen Landrechts für die preußischen Staaten 1794 die Bestimmungen desselben Teil II, Titel 12 §§ 1—53 zum Grunde.

f) Von den jetzigen 9 landrätlichen Kreisen des Reg.-Bezirks Bromberg, nämlich: 1) Bromberg, 2) Schubin, 3) Inowraclaw, 4) Wirsitz, 5) Chodziesen*), 6) Czarnikau, 7) Mogilno, 8) Gnesen, 9) Wongrowice, umfaßten die ersteren 6 und die nördliche Hälfte des Kreises Mogilno den Netzdistrikt; die südliche Hälfte des Kreises Mogilno mit der Stadt Trzemeszno und die landrätlichen Kreise Gnesen und Wongrowice kamen erst bei der zweiten Teilung Polens 1793 in den Besitz Preußens, wurden Bestandteile der damals erworbenen Provinz Südpreußen, und der südpreußischen Kriegs- und Domänenkammer in Posen zur Verwaltung überwiesen. Letztere teilte damals dasjenige Landesgebiet, welches die vorbezeichneten $2^1/_2$ Kreise umfaßten, in die 3 landrätlichen Kreise Powidz, Gnesen und Wongrowice. Man fand darin ganz dieselben Zustände vor, wie sie 1773 im Netzdistrikte waren. Sie sind der Wahrheit treu und in sehr ausgezeichneter Darstellung geschildert in dem kleinen Buche: „Einige Gedanken über das Bildungsgeschäft in Südpreußen. Jena 1800 von Zerboni di Sposetti", damals Kriegs- und Domänenrat, später der erste Oberpräsident des Großherzogtums Posen. (Man vergleiche auch: „von Holsche, Geographie und Statistik von West-, Süd-, Neu-Ostpreußen, Band II. Berlin 1804"; und „Südpreußische Monatsschrift 1. Bd., Posen 1802".) Es wurde nun dort mit der Errichtung von Volksschulen in ähnlicher Weise, wie es im Netzdistrikt geschehen war, vorgeschritten, so daß in beiden Teilen des jetzigen Reg.-Bezirks Bromberg, nämlich im Netzdistrikt und in jenen 3 südpreußischen Kreisen zusammen die Zahl der öffentlichen Volksschulen schon auf 267, und zwar 77 katholische und 190 evangelische, gewachsen war, als sie durch den Tilsiter Frieden vom 9. Juli 1807 dem neugebildeten Herzogtum Warschau einverleibt wurden, und von der Königl. preußischen Regierung an die Königl. sächsische übergingen.

g) Letztere setzte sofort in Warschau eine besondere Verwaltungsbehörde für das Schulwesen ein, genannt: Izba Edukacyina, Erziehungsstube. Diese, deren Präsident der Senator und Woiwoda Stanislaw Potocki war, erließ schon am 12. Jan. 1808 eine durchaus zweckmäßige und umfassende „Verordnung über die Errichtung der Elementarschulen in Städten und auf dem Lande" in polnischer Sprache mit deutscher Übersetzung in 38 Paragraphen, welche die Errichtung von Schulen in allen Städten, Flecken und Dörfern anordnen, und genaue Bestimmungen über Schulsocietäten zur Erhaltung

*) Bekanntlich sind neuerdings die Namen der Städte in der Provinz vielfach geändert; so heißt Trzemesno jetzt Tremessen, Chodziesen Kolmar. Da aber die neuen Namen bis jetzt die minder bekannten sind, sind hier die älteren beibehalten.

Digitized by Google

der Schulen, über Beaufsichtigung derselben durch Ortsschulräte, über Schulgebäude und deren Ausstattung, Lehrerbesoldungen, Beitragspflicht der Mitglieder der Schulsocietät, namentlich auch der adeligen Gutsbesitzer, über Qualifikation der Lehrer, Schulbücher, Schulzwang ꝛc. enthalten.

Diese Verordnung wurde zur öffentlichen Bekanntmachung in alle Städte und ländliche Ortschaften gesandt, und ihr zugleich eine Proklamation ebenfalls in polnischer Sprache mit deutscher Übersetzung beigefügt, die alle Einwohner, insbesondere aber die Gutsbesitzer und Pfarrer, auf die dringende Notwendigkeit der Errichtung der Schulen zur besseren Volksbildung hinwies, auch sie zur eifrigen Thätigkeit und Opferwilligkeit für diese aufforderte. In der Proklamation ist aber erwähnt, daß die desfallsigen guten Absichten der früheren sächsischen Regierung in diesen Landen (1697 bis 1763, als sächsische Kurfürsten Könige von Polen waren) durch Kriegsgetümmel vereitelt worden seien, daß jedoch schon „die wohlthätigen, von einer fremden und benachbarten Regierung (es ist offenbar die preußische gemeint) neuerlich für die Nationalaufklärung gebrachten Opfer zur Genüge die Wichtigkeit derselben beweisen". So vortrefflich die Verordnung war, so kam sie doch wegen der kurzen Dauer des Herzogtums Warschau und der immer neuen Landeskalamitäten, welche die Kriege Napoleons während dieser Zeit herbeiführten, nur wenig zur Ausführung. Gleichwohl blieb sie unverändert während der sächsischen Regierung beibehalten. Man ging sogar noch weiter durch ein sehr gutes Reglement vom 6. Sept. 1812 wegen Errichtung von Unterkreisschulen d. i. Normalvolksschulen von mehr als einer Klasse, deren jeder Kreis eine haben sollte; aber auch dieses Reglement wurde nicht ausgeführt, es blieb vielmehr ungewiß, an welchem Orte eine solche Schule eingerichtet werden sollte. Hemmend für die Förderung des Volksschulwesens wirkte aber schon eine Verordnung vom 27. Nov. 1809, wonach in allen Elementarschulen, selbst in denen, die größtenteils oder nur deutsche Schüler hatten, die polnische Sprache die Unterrichtssprache sein sollte, und zugleich bestimmt wurde, daß derjenige Schullehrer, der nicht in 2 Jahren Polnisch gelernt habe, um in dieser Sprache Lesen, Schreiben und Rechnen lehren zu können, nicht in seinem Posten als Lehrer zu belassen sei. Der Regent und seine Beamten im Herzogtum waren katholisch, und bevorzugten die polnische Sprache in den Schulen zu gunsten der im Lande herrschenden katholischen Kirche, welche die polnische Sprache neben der lateinischen als eine lingua sacra betrachtete. Auch schon die Bestimmung im § 29 der Verordnung vom 12. Jan. 1808, „daß die Schulzeit der Kinder bereits mit dem 11. oder 12. Lebensjahre endige", findet ihre Erklärung nur darin, daß in der katholischen Kirche gewöhnlich die Kinder schon in diesem Alter zur Beichte zugelassen werden. Die katholischen Schullehrer wurden nur von der Erziehungsstube ernannt, während die Vocierung der evangelischen den Gemeinden, und deren Bestätigung dem evangelischen Konsistorium überlassen war. Die Erziehungsstube kümmerte sich um die evangelischen Schulen fast gar nicht; dagegen erfuhren manche der besseren unter ihnen Druck und Verfolgung von den katholischen Unterbehörden und Geistlichen im fanatischen Eifer. An den meisten evangelischen Schulorten wurden von den Gemeinden Lehrer ohne Prüfung und Bestätigung der Behörden, und ohne irgend welche Vorbereitung für ihren Beruf auf eine gewisse Zeit gegen ein möglichst geringes Honorar angenommen, und danach beliebig wieder fortgejagt, ohne daß bessere an ihre Stelle kamen.

h) Der Wiener Traktat vom 3. Mai 1815 machte dem ephemeren Herzogtum Warschau ein Ende, und überwies den bei weitem größten Teil desselben an Rußland, den kleineren, bestehend aus dem ehemaligen Netzdistrikt und dem ehemaligen Südpreußen, letzteres jedoch mit Ausschluß einiger Gebiete, an Preußen als reoccupierte Provinz unter dem Namen „Großherzogtum Posen". Am 8. Juni 1815 wurde dieses von Preußen in Besitz genommen, und die Verwaltung dem Wirklichen Geheimen Rat Zerboni di Sposetti, einem in der Provinz angesessenen Rittergutsbesitzer, als

Digitized by Google

Oberpräsidenten überwiesen. Es erfolgte bald darauf die Einsetzung der beiden Regierungskollegien der Provinz, des einen in Posen für den südlichen Teil mit 17 landrätlichen Kreisen, den andern in Bromberg mit 9 landrätlichen Kreisen, wie sie oben ad f) schon genannt sind.

i) Die Bromberger Regierung fand in ihrem Departement 1815 nur 289 Elementarschulen vor, und zwar 196 evangelische, 83 katholische, 9 Simultanschulen und 1 jüdische Schule. Da das Herzogtum Warschau, wie ad f) erwähnt, im J. 1807 schon 267 Elementarschulen, nämlich 190 evangelische und 77 katholische, in diesem Landgebiete vorgefunden hatte: so war die Zahl derselben in dem ganzen Zeitraume von 1807 bis 1815 nur um 22, nämlich 6 evangelische, 6 katholische, 9 Simultanschulen und eine jüdische Schule vermehrt worden. Sogenannte höhere Schulen fand aber die Bromberger Regierung in ihrem Bereich im J. 1815 nur die in Trzemeszno, die in Pakosć und die in Bromberg. Die in ersterer Stadt, das Eberschulinstitut, war auf 2 Klassen mit 2 Lehrern reduziert und hatte 100 Schüler; sie ging nur wenig über das Ziel einer Elementarschule hinaus, und zwar nur insofern, als die vorgerückteren Schüler auch in den Anfangsgründen des Lateinischen und der Geometrie Unterricht erhielten; die Unterrichtssprache war die polnische. Ebenso war die Pakoscer Klosterschule heruntergekommen; sie hatte zwar noch 3 Klassen und verfolgte zum Teil noch ihren früheren Unterrichtsplan der alten polnischen Piarenschulen; es fehlte ihr aber an geeigneten Lehrkräften und an Geldmitteln, um in ihren Leistungen auch nur den mäßigsten Anforderungen notdürftig zu entsprechen. Schon bei der ersten Einrichtung der Anstalt am 16. Okt. 1816 erklärten die Reformaten-Geistlichen, die freiwillig und unentgeltlich den Unterricht erteilten, daß Alter und Gesundheitsschwäche sie nötigten, letzteren aufzugeben und die Anstalt zu schließen. Am 13. Mai 1819, bald nach dem Tode des oben erwähnten nicht geistlichen Lehrers für Mathematik und Naturkunde, meldete dann auch der Bischof Gorzeński dem Oberpräsidenten, daß keiner der Reformaten-Geistlichen weder geneigt noch befähigt sei, den Unterricht fortzusetzen, und daß daher die Anstalt beim Eintritt der bevorstehenden Ferien gänzlich geschlossen werden müsse. Sie hörte dann auch wirklich auf. Noch in demselben Jahre wurde aber an ihrer Stelle eine Elementarschule, an der es dort ganz gefehlt hatte, mit 2 aufsteigenden Klassen und 2 katholischen Lehrern für die Einwohner der Stadt und der nächsten Umgegend errichtet, und dieser die bisherige Staatsunterstützung der Anstalt mit jährlich 200 Rthlr. und 24 Klaftern Holz, sowie das auf dem Klosterhofe befindliche Schulhaus, nachdem es auf königliche Kosten gehörig ausgebaut und eingerichtet war, zum Eigentum überwiesen.

Die polnische höhere Schule in der Stadt Bromberg, szkola główna, hatte unter der königl. sächsischen Regierung zu ihren 3 Klassen und 3 Lehrern noch 1 Elementarklasse mit 1 Lehrer erhalten; sie befand sich aber 1815 auch in einem sehr verwahrlosten Zustande, wiewohl sie noch 130 Schüler zählte, die den Unterricht annähernd bis etwa Tertia eines Gymnasiums in polnischer und deutscher Sprache empfingen. Eine Volksschule hatte diese Stadt mit damals 6000 Einwohnern nicht mehr, wiewohl sie der Sitz eines sächsischen Präfekten und eines Konsistoriums gewesen war. Man hatte die dort von Friedrich dem Großen 1785 errichtete öffentliche protestantische deutsche Schule mit 2 Lehrern schon 1808 gänzlich eingehen lassen, und das ihr geschenkte, allmählich baufällig gewordene Schulgebäude zur Militärwache genommen. Indessen vegetierten dort kümmerlich 16 Privatschulen, von denen die drei besten für Knaben von 2 Kandidaten der Theologie und 1 jüdischen Lehrer gehalten, resp. 15, 10 und 11 Schüler, die übrigen noch wenigere hatten; von letzteren waren aber 6 nur für Mädchen allein und 7 für Knaben und Mädchen gemeinsam, denen 2 Schiffer, 1 Schuhmacher, 1 Schneider, 1 Hautboist, eine Gutsbesitzerswitwe und eine Soldatenfrau vorstanden. Unter den 53 andern Städten des Bromberger Reg.-Bezirks hatten über $^2/_3$ gar keine Schule.

Digitized by Google

k) Schon 1816 wurde nun ein evangelischer Schulrat, der bisherige Gymnasiallehrer Reichhelm aus Königsberg, als Mitglied der neuen Bromberger Regierung angestellt, der mit ausgezeichneter Thätigkeit und sehr glücklichem Erfolge an der Organisation des gesamten Schulwesens des Departements arbeitete, bis er im J. 1826 von der Stadt Berlin zu der damals dort neu kreierten Stadtschulratsstelle*) berufen wurde. Er hatte das Decernat auch über die katholischen Schulen, wiewohl ihm hinsichtlich dieser der katholische Propst von Bromberg, der zugleich als katholischer Konsistorialrat im Kollegium fungierte, zu assistieren angewiesen war. Das Werk des Reichhelm setzte dessen Amtsnachfolger im Kollegium, der evangelische Regierungsschulrat Runge, vorher Direktor des Kösliner Schullehrerseminars, auch in Bezug auf die katholischen Schulen fort, doch hatte dieser schon in den Jahren 1835—1838 kräftigen Beistand hinsichtlich der letzteren durch den damaligen katholischen Propst von Bromberg, Frank, dem zugleich die katholische Konsistorial- und Schulratsstelle bei der Regierung übertragen war. Nach der Berufung des Frank zum Domherrn in Posen im J. 1838 fiel dem evangelischen Schulrat das Decernat für die katholischen Schulen wieder ganz zu, bis endlich 1845 der erfahrene und einsichtsvolle Direktor des katholischen Schullehrerseminars in Posen, Nepilly, als katholischer Schulrat bei der Regierung eintrat und das ganze Decernat für die katholischen Schulen übernahm. Dem evangelischen Schulrate verblieb von da ab bis zum Tode des Nepilly, 30. März 1864, nur die Bearbeitung der evangelischen und jüdischen Schulangelegenheiten und der generalia des Schulwesens, während er den Referenten für das katholische Schulwesen nur noch in dessen längeren Krankheiten und bis zur Ankunft des Amtsnachfolgers desselben, des katholischen Pfarrers Lic. Schmidt, Ende Novembers 1864, zu vertreten hatte. Im Juni 1865 erhielt nun auch der evangelische Schulrat Runge, der wegen vorgerückten Alters in seinem 76. Lebensjahre in den Ruhestand getreten war, einen Amtsnachfolger, und zwar den zum Regierungs- und Schulrat ernannten Direktor des evangel. Schullehrerseminars in Steinau a. d. Oder, Jungkaaß.

l) Die Bromberger Regierung begann bald nach der preußischen Reoccupation der Provinz Posen die Organisation des Schulwesens zunächst in der Stadt Bromberg selbst. Schon am 8. Okt. 1817 wurde dort eine öffentliche Elementarknabenschule mit 4 Klassen und 1 Rektor und 3 Lehrern, und eine Mädchenschule mit 1 Klasse, 1 Lehrer und 1 Lehrerin eröffnet, und von der Stadt mit 2500 Thlr. jährlich zu den Lehrgehältern dotiert. Gleichzeitig trat auch die Umwandlung der vorgefundenen szkola główna zu einem Königl. Gymnasium ein. Die Gründung eines Schullehrerseminars in Bromberg mit 1 provisorischen Rektor und 2 Lehrern erfolgte ebenfalls um jene Zeit. Dasselbe war ursprünglich für evangelische und katholische Lehrer gemeinsam bestimmt, wurde aber 1826 mit Berufung des evangelischen Predigers und Rektors Grützmacher zum Direktor ein rein evangelisches Seminar von 2 Klassen mit einem 2jährigen Kursus. Es blieb in dieser Verfassung das einzige evangelische Schullehrerseminar der Provinz Posen bis zum J. 1865, und erhielt dann unter dem neuen Direktor Dr. Schneider eine dritte Klasse und einen 3jährigen Kursus, nachdem am 20. Sept. 1865 endlich ein zweites evangelisches Schullehrerseminar für die Provinz in Koźmin, Reg.-Bezirk Posen, eröffnet war.

m) Als für die Stadt Bromberg, die größte des Regierungsbezirks, kaum die ersten Schritte zur Einrichtung ihres Schulwesens geschehen waren, wurde unverzüglich auch in den nächst größeren Städten Gnesen, Inowraclaw, Schneidemühl, Nakel und Czarnikau, und auf dem Lande zunächst in denjenigen größeren Dörfern, die noch keine Schule hatten, damit vorgegangen. Die Anfänge waren jedoch in allen diesen Orten ebenso wie in Bromberg selbst ganz unzureichend für das Bedürfnis. Letztere Stadt hatte 1817 schon 6000 Einwohner, und die damals mit großem Kostenaufwande

*) Über Reichhelms Thätigkeit in seiner neuen Stelle vgl. Beckedorff, Jahrb., Teil I und IV.

Digitized by Google

eingerichtete öffentliche Elementarschule war nur auf 300 Knaben und höchstens 100 Mädchen, zusammen also auf 400 Kinder berechnet, d. i. auf $^1/_{15}$ der Bevölkerung; während die statistischen Tabellen übereinstimmend mit der vieljährigen Erfahrung genugsam herausgestellt haben, daß die Zahl der schulpflichtigen Kinder zwischen $^1/_6$ und $^1/_5$ der Bevölkerung beträgt. Es bedurften daher in Bromberg mindestens 1000 Kinder des nötigen Schulunterrichts, während durch jene Schule noch nicht einmal für die Hälfte der schulpflichtigen Kinder der Stadt gesorgt war. Zu der nötigen Erweiterung der Schule waren dort, wie in andern Orten nicht sogleich die nötigen Mittel zu beschaffen, und erst nach und nach, als im Laufe der Zeit auch das Wachstum der Bevölkerung stärkeren Zwang übte, wurde dem Schulbedürfnisse besser genügt. Eine specielle Nachweisung, wie dies successive in den einzelnen Jahren von 1816 bis 1864 überall im Regierungsbezirk geschehen ist, würde zu weitläufig und auch nutzlos sein. Es wird vor der Zusammenstellung des gesamten Resultates zunächst schon genügen, nur an einigen Beispielen den erheblichen Abstand des jetzigen Zustandes des Schulwesens gegen den damaligen darzuthun.

Die Stadt Bromberg hatte bei der preußischen Reoccupation der Provinz 6000 Einwohner, und nach der letzten Zählung am Schlusse des Jahres 1864 hatte sie 21 961 Civileinwohner und 1709 Militär, zusammen also 23 670. Es war dort damals außer den 4 Lehrern der vorerwähnten szkola glówna kein öffentlicher Lehrer und keine öffentliche Schule; erst 1817 erhielt die Stadt eine öffentliche Elementarschule mit 5 Lehrern und 1 Lehrerin. Am Schlusse des Jahres 1864 hatte sie aber, ohne die Lehrer am Königl. Gymnasium und an dem Königl. Schullehrerseminar mitzurechnen, 55 Lehrer und 4 Lehrerinnen bei ihren öffentlichen Schulen. Letztere sämtlich simultan und unter dem Patronat des Magistrats sind*) folgende: a. eine Realschule erster Ordnung mit 621 Schülern in 13 Klassen mit 17 Lehrern und 4 Hilfslehrern; b. eine Bürgerschule mit 228 Schülern in 5 Klassen mit 6 Lehrern; c. eine höhere Töchterschule mit 387 Schülerinnen in 9 Klassen mit 8 Lehrern und 3 Lehrerinnen. Bei der obersten Klasse, Selecta, fungieren außerdem noch 7 Hilfslehrer von andern Schulen; d. eine mittlere Töchterschule mit 304 Schülerinnen in 5 Klassen mit 5 Lehrern und 1 Lehrerin; e. vier vorstädtische Elementarschulen für Knaben und Mädchen gemeinsam. Drei dieser Schulen haben jede 300 Schüler in 4 Klassen mit 4 Lehrern, und nur 1 von ihnen hat 100 Schüler in 1 Klasse mit 1 Lehrer. Zu den öffentlichen Elementarschulen der Stadt müssen aber noch mitgerechnet werden, wiewohl sie nicht städtischen Patronats sind: f. eine Elementarschule der von der unierten evangelischen Kirche sich getrennt haltenden Altlutheraner mit 100 Schülern, Knaben und Mädchen in 1 Klasse mit einem von der Regierung bestätigten Lehrer; g. eine Seminarübungsschule mit circa 100 Knaben und 1 ordentlichen Lehrer.

Da hiernach in diesen Anstalten zusammen 2740 Schüler von 59 Lehrern und Lehrerinnen unterrichtet werden, so treffen durchschnittlich 46 Schüler auf 1 öffentlichen Lehrer. Die ad a) genannte städtische Realschule gehört zwar schon zu den höheren Schulen, doch ist nur ein geringer Teil ihrer Schüler über das schulpflichtige Alter hinaus, und ihre Vorschule mit 161 Schülern gehört unbedingt zu den wirklichen Elementarschulen. Rechnet man nun hierzu noch die in den eigentlichen Gymnasialklassen des Königl. Gymnasiums vorhandene große Zahl Schüler noch schulpflichtigen Alters, und die 130 Knaben in den 3 Klassen der Vorschule desselben, die doch zweifellos als eine wirkliche Elementarschule zu betrachten ist, und werden außerdem noch die 250 Kinder, welche die konzessionierten Privatschulen besuchen, hinzugezählt: so ergiebt sich, daß für den nötigen Schulunterricht der sämtlichen schulpflichtigen Kinder der Stadt, d. i. circa $^1/_6$ der Bevölkerung, nun den gesetzlichen Bestimmungen gemäß gesorgt ist**).

*) d. i. 1864.

**) Am 1. März 1882 bestanden in Bromberg neben den mittleren und höheren Lehranstalten 8 eigentliche Volksschulen mit 60 Lehrern und Lehrerinnen und 3624 Schülern.

Digitized by Google

Auf dem Lande war aber innerhalb einer halben Meile um die Stadt im J. 1816 ebenfalls keine Schule, während nun am Schlusse des Jahres 1864 in diesem nächsten Umkreise der Stadt 10 öffentliche Elementarschulen bestanden.

Ähnlich gestaltete sich nach und nach das Schulwesen in den auf Bromberg an Größe zunächst folgenden Städten des Regierungsbezirks, nämlich in Gnesen, Inowraclaw, Schneidemühl, Trzemeszno und Schönlanke. In Gnesen wurde 1816 keine öffentliche Unterrichtsanstalt außer dem dortigen katholischen Priesterseminar vorgefunden. Die Stadt erhielt dann nur erst eine 1klassige öffentliche Elementarschule mit einem Lehrer für alle Kinder. Durch die seitdem allmählich fortschreitende Organisation hatte sie aber neben jenem Priesterseminar erreicht: a. ein simultanes Gymnasium mit 259 Schülern in 6 Klassen mit 11 Lehrern; b. eine evangelische Elementarschule mit 4 Klassen und 4 Lehrern und 1 Lehrerin; c. eine katholische Elementarschule mit 5 Klassen und 5 Lehrern; d. eine öffentliche jüdische Elementarschule mit 5 Klassen und 5 Lehrern. Die Stadt hatte daher bei diesen Schulen zusammen nun 25 Lehrer und 1 Lehrerin.

Ebenso schritt die Organisation allmählich in Inowraclaw vor, und es hatte diese Stadt zu Ende 1864: a. ein simultanes vollständiges Gymnasium mit 6 Klassen und 1 Vorschulklasse mit zusammen 13 Lehrern (worunter 3 Hilfslehrer) und 274 Schülern; b. eine evangelische Elementarschule mit 4 Klassen und 4 Lehrern; c. eine katholische Elementarschule mit 4 Klassen und 4 Lehrern; d. eine öffentliche jüdische Elementarschule mit 3 Klassen und 3 Lehrern; zusammen also 24 öffentliche Lehrer.

In Schneidemühl ist das Schulwesen bis 1864 gewachsen auf: a. ein simultanes Progymnasium mit 160 Schülern in 5 Klassen mit 8 Lehrern (worunter 3 Hilfslehrer); b. eine evangelische Elementarschule mit 8 Klassen, nämlich 4 Knaben- und 4 Mädchenklassen, und 8 Lehrern; c. eine katholische Elementarschule mit 3 Klassen und 3 Lehrern; d. eine öffentliche jüdische Elementarschule mit 3 Klassen und 3 Lehrern; zusammen also hat diese Stadt nun 22 öffentliche Lehrer.

In Trzemeszno wurde das vorerwähnte Chorschulinstitut mit 2 Klassen und 2 Lehrern nach und nach immer mehr erweitert, im J. 1834 als ein Progymnasium mit den Gymnasialklassen VI, V, IV und III vom Staate anerkannt, und begann danach am 1. Okt. 1839 seinen Lehrkursus als ein vollständiges katholisches Gymnasium mit 6 Klassen, 9 Lehrern und 256 Schülern. Am Schlusse des J. 1862 war es einschließlich einer VII. auf 9 Klassen mit 16 Lehrern und 460 Schülern gewachsen. Die Schüler waren mit geringer Ausnahme polnischer Abkunft, und die Unterrichtssprache war in den 3 unteren Klassen die polnische, in den oberen die deutsche. Beim Ausbruch der Insurrektion im Königreich Polen 1863 sah sich jedoch die Staatsregierung veranlaßt, dieses Gymnasium zu schließen und dann völlig aufzuheben, weil eine erhebliche Anzahl Schüler aus den oberen Klassen sich den Insurgenten in Polen angeschlossen hatte und die besonderen Verhältnisse der Stadt Trzemeszno den verderblichen Einfluß der insurrektionellen polnischen Agitationen auf die Jugend unterstützten. Am Schlusse des Jahres 1864 hatte aber die Stadt noch die schon 1832 errichteten Elementarschulen, nämlich: 1 einklassige evangelische deutsche Schule mit 1 Lehrer; 1 katholische Elementarschule mit 3 Klassen und 3 Lehrern; und 1 einklassige öffentliche jüdische Schule mit 1 Lehrer. Die Erweiterung der ersteren beiden Schulen steht in naher Aussicht, und ist nun auch der Stadt schon anstatt des aufgehobenen katholischen Gymnasiums 1 Rektorschule mit 3 aufsteigenden Klassen, aber mit simultanem Charakter, gegeben zur Vorbereitung der Schüler für den Eintritt in Tertia der Gymnasien oder der Realschulen.

In der Stadt Schönlanke war 1816 keine öffentliche Schule; sie hatte aber am Schlusse des Jahres 1864 schon erreicht: a. eine höhere Knabenschule mit

Digitized by Google

4 aufsteigenden Klassen und 4 Lehrern, die ihre Schüler bis zum Eintritt in Tertia der Gymnasien vorbereiten; b. eine evangelische Elementarschule mit 5 Klassen, 1 Rektor und 4 Lehrern; c. eine öffentliche jüdische Schule mit 2 Klassen und 2 Lehrern. Auf dem Lande sind außer der großen Zahl inzwischen errichteter evangelischer und katholischer Elementarschulen nun schon in 7 Dörfern, die früher keine Schule hatten, 2klassige evangelische Elementarschulen mit 2 Lehrern, und in 2 Dörfern 3klassige mit 3 Lehrern.

n) Die Zahl der Einwohner des Regierungsbezirkes ist seit dem J. 1817 bis zur letzten Zählung am Schlusse 1864 gewachsen von 272 284 auf 540 260, also fast auf das Doppelte. Damals waren unter jener Zahl 93 574 evangelisch, 162 902 katholisch, 15 771 Juden und 1 Mennonit. Das Verhältnis der Zahl der evangelischen Einwohner zu den katholischen war daher ungefähr wie 5 : 9, genauer wie 23 : 40; und im Verhältnis zur gesamten Bevölkerung waren die evangelischen Einwohner noch weit unter der Hälfte, die Juden aber zwischen $^1/_{18}$ und $^1/_{17}$.

Diese Verhältnisse haben sich nun im Laufe der Zeit geändert. Denn am Schlusse des Jahres 1864 waren unter den 540 260 Einwohnern: 219 324 evangelischer Konfession, 295 375 römisch-katholisch, 10 griechisch-katholisch, 1280 Dissidenten, 13 Mennoniten und 24 258 Juden. Das Verhältnis der evangelischen Einwohner zur Zahl der katholischen ist daher gewachsen auf 90 : 120, das ist wie 3 : 4, während 1817 wenig mehr als nur halb soviel der evangelischen als der katholischen vorgefunden wurden. Das Verhältnis der Juden zur gesamten Bevölkerung hat sich aber gemindert; es beträgt jetzt nur zwischen $^1/_{33}$ und $^1/_{32}$ derselben.

Die evangelischen Einwohner im Reg.-Bezirke Bromberg sind sämtlich deutscher Abkunft und haben die deutsche Sprache zu ihrer Muttersprache; die katholischen sind aber mit verhältnismäßig geringer Ausnahme polnischer Nationalität und ihre Muttersprache ist die polnische. Im Volke werden daher auch die Bezeichnungen deutsch und evangelisch synonym gebraucht, ebenso wie die Bezeichnungen polnisch und katholisch, und man spricht von einer deutschen Kirche, indem man darunter die evangelische versteht, und dagegen von einer polnischen Kirche, indem man die katholische meint. Die Juden sprechen durchgehends ebenfalls deutsch, und dies gilt auch von den Dissidenten; so daß nur noch ungefähr bei der Hälfte der sämtlichen Einwohner die polnische Sprache die Muttersprache ist. Der Reg.-Bezirk Posen hat in den Kreisen Adelnau und Schildberg eine starke evangelische Bevölkerung; vgl. Bork, Evangel. Jahrbuch für die preuß. Provinz Posen. Jahrgänge 1865, 1866.

o) Die Mischung der Bevölkerung in ihrer Nationalität, Sprache und in ihrem religiösen Bekenntnis machte aber die Organisation des Volksschulwesens besonders schwierig. Diese Schwierigkeit wurde noch dadurch erheblich vermehrt, daß die deutsche Bevölkerung hier nicht, wie es in andern Regierungsbezirken der Fall ist, ganze Gegenden für sich allein einnimmt, sondern fast überall untermischt mit der polnischen Bevölkerung gefunden wird. Die Regierung sah sich hierdurch veranlaßt, in den ersten Jahren der Organisation des Schulwesens vorzugsweise Simultanschulen für die Einwohner verschiedener Konfession zu errichten, und hoffte dadurch schon bei der Jugend die Verschiedenheit der Nationalität allmählich mehr auszugleichen, jedenfalls aber den Grund zu legen zu einem einträchtigen Leben der Deutschen und Polen miteinander. Zu den Simultanschulen wurden damals auch solche Volksschulen gerechnet, die nur einen Lehrer hatten, aber für Kinder verschiedener Konfession und Nationalität bestimmt waren; wiewohl der Lehrer doch nicht simultan sein konnte, sondern die Schule nach Maßgabe seiner Konfession entweder den evangelischen oder den katholischen Charakter erhielt. Erst später schied man diese Schulen von den Simultanschulen aus und nannte sie zum Unterschiede davon gemischte Schulen, die man dann nach der Konfession des Lehrers den evangelischen oder katholischen Schulen zuzählte. Der Begriff Simultanschule wurde dagegen auf solche für evangelische und katholische

Digitized by Google

Kinder bestimmte Volksschulen beschränkt, an denen Lehrer verschiedener Konfession fungieren, und in welchen jedes Kind den Religionsunterricht seiner Konfession erhält (s. Jahrbücher des preußischen Volksschulwesens von Beckedorff 1826 Bd. 4, S. 6). Es stellte sich aber schon nach einigen Jahren heraus, daß durch die Simultaneen bei den Elementarschulen die Hoffnung, die Eintracht zwischen den Einwohnern verschiedener Konfession und Nationalität zu befördern, sich nicht erfüllte, und daß selbst, abgesehen von der mangelhaften Befriedigung des religiösen Bedürfnisses der Jugend in Simultanschulen, im Bromberger Regierungsbezirke besonders die Verschiedenheit der Muttersprache der evangelischen und der katholischen Kinder den Erfolg des Unterrichtes auch bei dem besten Lehrer lähmte. Die polnischen wie die deutschen Kinder waren zunächst in ihrer Muttersprache zu unterrichten, und es durfte die polnische Sprache nicht unterdrückt oder vernachlässigt werden, weil dies entgegen gewesen wäre dem Willen und Versprechen des Königs bei der Wiederbesitznahme der Provinz in der Proklamation an die Einwohner vom 15. Mai 1815: „Ihr werdet Meiner Monarchie einverleibt, ohne eure Nationalität verleugnen zu dürfen. Eure Sprache soll neben der deutschen in allen öffentlichen Verhandlungen gebraucht werden." Der Lehrer an einer Simultan-Elementarschule mußte daher den Unterricht in beiden Landessprachen erteilen und war beständig genötigt, was er soeben gesagt hatte, aus einer Sprache in die andere zu übersetzen, wodurch er in seinem Fortschreiten beim Unterricht, auch selbst mit völliger Kenntnis beider Landessprachen, erheblich aufgehalten wurde, und natürlich auch die Schüler in ihren Fortschritten zurückblieben. Es nötigte daher schon die verschiedene Muttersprache der Kinder, die Simultanschulen, wo es die Verhältnisse nur irgend gestatteten, wieder in Konfessionsschulen zu trennen. Die Einrichtung der letzteren wurde von der Regierung vollends systematisch verfolgt, als bei der Aufhebung des St. Johanniskreuzherrenklosters in Gnesen, dessen Fonds zur Verbesserung des Schulwesens der Stadt verwendet werden sollten, der Minister von Altenstein folgendes Cirkularreskript an sämtliche Regierungen der Monarchie vom 27. April 1882 erlassen hatte:

„Die Erfahrung hat gelehrt, daß in Simultanschulen das Hauptelement der Erziehung, die Religion, nicht gehörig gepflegt wird, und es liegt in der Natur der Sache, daß dieses nicht geschehen kann. Die Absicht, durch solche Schulen größere Verträglichkeit unter den verschiedenen Glaubensgenossen zu befördern, wird auch selten oder niemals erreicht; vielmehr artet jede Spannung, die unter den Lehrern verschiedener Konfession oder zwischen diesen und den Eltern der Schuljugend ausbricht, gar zu leicht in einen Religionszwist aus, der nicht selten eine ganze Gemeinde hinreißt, anderer Übel, die mit Simultanschulen verbunden sind, nicht zu gedenken. Des Königs Majestät haben dieser Ansicht des Ministerii in der Kabinettsordre vom 4. Okt. v. J. ausdrücklich beizupflichten geruht. Dergleichen Anstalten können daher nicht Regel sein. Ausnahmen finden statt, wenn entweder die offenbare Not dazu drängt, oder wenn die Vereinigung das Werk freier Entschließung der von ihren Seelsorgern beratenen Gemeinden ist, und von der höheren weltlichen und geistlichen Behörde genehmigt wird*)."

p) Hierauf beriefen sich nun auch fortdauernd die Geistlichen beider Konfessionen in ihren Oppositionen gegen die schon bestehenden oder noch zu errichtenden Simultanschulen. Wohl erfolgte später auf Veranlassung einer Remonstration des Oberpräsidenten der Provinz Posen gegen die Errichtung von Konfessionsschulen statt einer

*) Die Genesis dieser Verfügung ist erzählt in: Geschichtliche Darstellung des Verfahrens der preuß. Unterrichtsverwaltung bei der Einrichtung von Schulen in Gegenden mit konfessionell gemischter Bevölkerung. Berlin, W. Hertz, 1878; auch Centralblatt S. 321 ff. Ein interessantes Streiflicht auf die private Korrespondenz einzelner Räte aus dem Kultusministerium über Angelegenheiten des Amtes in den zwanziger Jahren werfen die soeben von Dr. F. Hipler herausgegebenen Briefe und Tagebücher des Fürstbischofs von Ermeland Joseph von Hohenzollern. Braunsberg 1883.

Digitized by Google

Simultanschule in den kleinen Städten mit konfessionell gemischter Bevölkerung die modifizierende Kabinettsordre an den Minister des Kultus vom 23. März 1829, welche also lautet:

„Ich lasse Ihnen hierbei einen Auszug aus einem auf meine Veranlassung erforderten Bericht des Oberpräsidenten von Baumann an den Minister des Innern vom 4. und des letzteren an mich vom 25. v. M. über den Schulunterricht in den kleinen Städten des Großherzogtums Posen zufertigen. Der Oberpräsident von Baumann scheint hiernach zu besorgen, daß die von Ihnen getroffene Einrichtung zur möglichsten Organisation von Konfessionsschulen statt der Simultanschulen den Erfolg haben werde, daß wegen der geteilten Mittel in den kleinen Städten ein zweckmäßiges Schulwesen weder für die eine, noch für die andere Konfession sich werde zustande bringen lassen. Ich habe zwar auf Ihren Bericht vom 10. Jan. 1820 in meiner an Sie erlassenen Ordre vom 4. Okt. 1821 Ihre Ansicht genehmigt, daß die Vereinigung der Schulen weder der einen noch der andern Konfession aufgedrungen werde; es kann aber kein Bedenken finden, die Vereinigung zu befördern, wenn der Mangel an hinreichenden Fonds die zweckmäßige Einrichtung von Konfessionsschulen hindert und die Gemeinden beider Konfessionen über die Organisation einer Simultanschule einverstanden sind. Ich trage Ihnen auf, hiernach den Gegenstand noch besonders zu prüfen, und den Oberpräsidenten von Baumann mit der erforderlichen Anweisung zu versehen. Dem Minister des Innern habe ich empfohlen, mit thätiger Obsorge auf die Lokalbehörden in den kleinen Städten einzuwirken, damit sie sich nach Kräften bemühen, den Kostenaufwand zur Verbesserung des Elementarschulwesens herbeizuschaffen."

q) Die hierin ausgesprochene Milderung des vorbezeichneten Cirkularerlasses vom 27. April 1822 blieb jedoch ohne allen Erfolg, weil das Einverständnis der Gemeindeglieder beider Konfessionen als Bedingung der Errichtung einer Simultanschule stehen geblieben, und solche wegen der verschiedenen Nationalität, Sprache und Konfession beider Parteien und ihrer darauf beruhenden beharrlichen Opposition gegeneinander nicht zu erreichen war. Der Einfluß der Geistlichen unterstützte fortwährend die gegenseitige Befehdung und diese steigerte sich noch, als infolge der polnischen Revolution in Warschau am 29. Nov. 1830 die insurrektionellen Bewegungen auch im Bromberger Regierungsbezirk um sich griffen. Es wurden danach viele der angesehensten Rittergutsbesitzer polnischer Nationalität zur Konfiskation ihrer Güter verurteilt, weil sie gegen ausdrückliches königliches Verbot in das Königreich Polen übergetreten waren und an den dortigen Kämpfen gegen die russischen Heere thätig teilgenommen hatten. Auch nach endlicher Besiegung des weit verbreiteten und sehr blutigen Aufstandes im Königreich Polen, und nachdem dann durch die Gnade des Königs jene Konfiskation der Güter in Geldstrafen umgewandelt war, milderte sich nicht die sehr feindliche Stimmung der Polen gegen die Deutschen, das ist der katholischen gegen die evangelischen Einwohner des Regierungsbezirks; sie dauerte vielmehr fort mit kurzen Unterbrechungen bis zur neuesten Zeit. Sie fand bei den Polen neue Nahrung, als im J. 1833 die Säkularisation der im Bezirk noch vorhandenen katholischen Klöster erfolgte, wuchs an Heftigkeit seit dem Eintritt der erzbischöflichen Wirren wegen der gemischten Ehen im J. 1837, infolge deren endlich der Erzbischof von Gnesen und Posen, von Dunin 1839 verhaftet und auf die Festung Kolberg abgeführt wurde. Die beständigen Aufreizungen von einflußreichen emigrierten Polen, um ein selbständiges polnisches Reich wiederherzustellen, erzeugten dann 1846 einen bewaffneten Aufstand gegen die Staatsregierung, und führten, als dieser kaum unterdrückt war, schon 1848 einen blutigen Kampf zwischen einem organisierten polnischen und dem preußischen Heere herbei, während dessen fast überall die deutsche Bevölkerung gegen die polnische sich bewaffnet halten mußte. Das polnische Kriegsheer wurde zwar bald besiegt und aufgelöst, aber die geheimen Agitationen zur Wiederherstellung eines selbständigen polnischen Reiches hörten nicht auf bei der

Digitized by Google

polnischen Bevölkerung seitens der angesehensten polnischen Gutsbesitzer und der katholischen Geistlichen der Provinz und zwar im Zusammenhange mit den von der polnischen Nationalpartei im Königreich Polen dazu angeordneten Maßregeln. Das Jahr 1863 sah schon wieder im Königreiche Polen einen offenen Krieg zwischen den polnischen Insurgenten und den russischen Heeren, der bis in das Jahr 1865 fortdauerte und eine lebhafte Aufregung der diesseitigen polnischen Bevölkerung gegen die deutsche und gegen die preußische Regierung selbst unterhielt.

r) Diese so äußerst hemmend auf die Errichtung neuer Volksschulen wirkenden Ereignisse gestatteten nur neue Konfessionsschulen zustande zu bringen; sie trugen aber auch andererseits wesentlich dazu bei, die Trennung der noch vorhandenen Simultanschulen in Konfessionsschulen zu befördern, so daß am Schlusse des Jahres 1864 im ganzen Regierungsbezirk, trotz der überall so sehr gemischten Bevölkerung, nur noch 7 wirkliche Simultanschulen vorhanden waren. Letztere sind sämtlich in der Stadt Bromberg selbst, in der die deutsche Sprache die herrschende ist und die katholischen Einwohner sehr erheblich die Minderzahl bilden. Dagegen ist die Anzahl der gemischten Volksschulen, die nur einen Lehrer haben, aber neben der weit überwiegenden Zahl Schulkinder von der Konfession des Lehrers auch von Kindern anderer Konfession besucht werden, noch sehr bedeutend. Sie werden mit seltener Ausnahme nur auf dem Lande gefunden, und nach Maßgabe der Konfession des Lehrers zu den evangelischen oder zu den katholischen Schulen gerechnet. Für den nötigen Religionsunterricht derjenigen Kinder, deren Konfession der Lehrer an solchen Schulen nicht ist, wird durch einen benachbarten Lehrer ihrer Konfession gesorgt, der ihn wöchentlich einmal, des Mittwochs oder Sonnabends Nachmittag in 2 Stunden hintereinander, gegen eine besondere Remuneration unter der Aufsicht seines Pfarrers erteilt. Die Remuneration dieses Lehrers — gewöhnlich 12 bis 16 Thlr. jährlich — hat in Gemäßheit der Cirkularverordnung des Königl. Ministeriums der geistlichen ꝛc. Angelegenheiten vom 13. Febr. 1855 die gesamte Schulsocietät, und nicht etwa nur der Teil ihrer Mitglieder, deren Kinder den besondern Religionsunterricht empfangen, aufzubringen, und die Schulkasse zahlt ihn. In solchen Schulen hat aber der eigentliche Lehrer stets wegen der verschiedenen Muttersprache der evangelischen und katholischen Kinder, d. i. der deutschen und polnischen, mit sehr großen Schwierigkeiten im Unterrichte zu kämpfen, die ihn, sei er auch der tüchtigste, im Fortschreiten unvermeidlich hindern.

s) Die Königl. sächsische Regierung in den Jahren 1807 bis 1815 hatte, wie ad g) schon erwähnt, die polnische Sprache als Unterrichtssprache bei allen Elementarschulen des Herzogtums Warschau, mochten sie von deutschen oder von polnischen Kindern besucht werden, eingeführt. Diesen harten Druck für die deutschen evangelischen Schulgemeinden konnte die preußische Regierung nicht bestehen lassen; sie führte bei den Schulen jener Gemeinden sofort die deutsche Sprache als Unterrichtssprache ein und dehnte dies auch aus auf die gemischten Schulen mit einem evangelischen Lehrer, zu denen außer der Überzahl evangelischer Hausväter auch einige polnische katholische mit eingeschult sind. Nur bei den katholischen Schulen und bei den gemischten mit einem katholischen Lehrer, zu denen außer der Überzahl polnischer katholischer Hausväter auch einige deutsche evangelische gehörten, blieb die polnische Sprache die Unterrichtssprache. Bei den letzteren waren allerdings die deutschen Kinder immer sehr erheblich im Nachteil, ebenso wie bei den gemischten evangelischen deutschen Schulen die katholischen polnischen Kinder. Es ließ sich dies aber nur allmählich beseitigen durch ihre Trennung von solchen Schulen bei Gründung neuer Konfessionsschulen in der Nähe. Eine Ungerechtigkeit gegen die Polen fand jedoch hierbei nicht statt. Gleichwohl erblickten diese in dem Verfahren der preußischen Regierung gegenüber dem der früheren sächsischen eine entschiedene Begünstigung der deutschen Sprache und eine Beschränkung der polnischen. Auf allen posenschen Provinziallandtagen seit 1827 wurden die Beschwerden der Stände polnischer Nationalität darüber laut und immer dringender trotz der ihnen

Digitized by Google

in den verschiedenen Landtagsabschieden zu ihrer Beruhigung desfalls gegebenen Aufklärungen. Auf eine dahin gerichtete Petition des 5. posenschen Landtags erhielten die Stände endlich in dem Landtagsabschiede vom 6. Aug. 1841 vom Könige folgenden Bescheid: „Unsre allergnädigste Absicht ist, der polnischen Sprache, als einem von Unsern Unterthanen polnischer Abkunft wert gehaltenen Gute, Achtung und Schutz zu sichern. In diesem Sinne werden Wir Unsern Minister der geistlichen, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten mit näherer Anweisung versehen, damit von der polnischen Sprache neben der deutschen bei dem Unterricht derjenige Gebrauch gemacht werde, der dieser Unsrer landesväterlichen Absicht entspricht."

Die Folge hiervon war die von dem Minister der geistlichen ꝛc. Angelegenheiten erlassene und vom Könige genehmigte Instruktion für das Provinzialschulkollegium und die Regierungen der Provinz Posen in Beziehung auf die Anwendung der deutschen und der polnischen Sprache in den Unterrichtsanstalten der Provinz vom 24. Mai 1842, die durch die Amtsblätter der Regierungen Posen und Bromberg zur allgemeinen Nachachtung bekannt gemacht wurde und seitdem bis zum Jahre 1873 bei allen Schulen der Provinz zum Grunde gelegen hat. Sie erstreckt sich auf die ländlichen und städtischen Elementarschulen, auf die Schullehrerseminare und auf die Gymnasien und Realschulen. Die Bestimmungen I für die Elementarschulen auf dem Lande sind folgende: 1) In allen Landschulen, welche sowohl von Kindern deutscher als polnischer Abkunft in bedeutender Anzahl besucht werden, sollen, soweit die erforderliche Anzahl von Schulamtskandidaten vorhanden ist, nur solche Lehrer angestellt werden, welche sich beim Unterricht sowohl des Deutschen, als des Polnischen mit Fertigkeit bedienen können; 2) die Lehrer müssen in diesen Schulen von beiden Sprachen in der Weise Gebrauch machen, daß jedes Kind den Unterricht in seiner Muttersprache empfängt; 3) in Schulen, welche vorherrschend von polnischen Kindern besucht werden, ist die polnische Sprache, und in Schulen, in welchen vorherrschend deutsche Kinder sich befinden, ist die deutsche Sprache Hauptunterrichtssprache; 4) da die deutsche Sprache den polnischen Einwohnern der Provinz in allen Lebensverhältnissen fast unentbehrlich ist und deshalb in vielen polnischen Gemeinden die Lehrer auch schon bisher auf den Wunsch der Eltern im Deutschen unterrichtet und die Kinder im Deutschsprechen geübt haben: so soll die deutsche Sprache in allen Schulen Unterrichtsgegenstand sein. Ebenso soll auch in vorherrschend deutschen Gemeinden der Lehrer Unterricht im Polnischen erteilen, wenn es von den Eltern der Kinder gewünscht wird.

II. Für die städtischen Elementarschulen lauten die Bestimmungen: 1) In den städtischen Schulen ist der Gebrauch der Unterrichtssprache nach der überwiegenden Abstammung und dem Bedürfnis der sie besuchenden Kinder zu bestimmen. Auch bei diesen Schulen sind, soviel als möglich, solche Lehrer anzustellen, welche beide Sprachen verstehen; 2) in den oberen Klassen aller städtischen Schulen muß bei dem hierfür insbesondere sprechenden Bedürfnis des Gewerbe- und Handelsstandes der Unterricht in deutscher Sprache erteilt und dafür gesorgt werden, daß die Schüler beim Abgange von der Schule sich im Deutschen mündlich und schriftlich geläufig ausdrücken können.

Die Bestimmung für die Landschulen ad I, 4 bei vorherrschend deutschen Gemeinden hinsichtlich der Aufnahme der polnischen Sprache als eines Unterrichtsgegenstandes in den Lehrplan, nämlich: „wenn es von den Eltern der Kinder gewünscht wird", hat es hervorgebracht, daß in sehr vielen evangelischen Landschulen bei Gemeinden, die nur oder doch nur mit sehr geringer Ausnahme aus deutschen Hausvätern bestehen, die polnische Sprache kein Unterrichtsgegenstand ist, sondern aller Unterricht in deutscher Sprache erteilt wird, weil die Eltern der Kinder die Aufnahme der polnischen Sprache in den Lehrplan teils nicht gewünscht, teils entschieden abgelehnt haben.

Digitized by Google

t) Die sehr bedeutende Anzahl Juden im Departement erheischte die besondere Fürsorge der Regierung auch wegen der nötigen Schulbildung der schulpflichtigen jüdischen Kinder. In größerer Zahl beisammen wohnen die Juden auch noch jetzt nur in den Städten des Departements, sie sind in manchen die herrschenden. In Rogowo betragen sie über $^1/_2$ der sämtlichen Einwohner, in Fordon und Janowiec nahe $^1/_2$, in Witkowo über $^1/_3$, in Chodziesen, Exin, Labischin, Schokken, Inowraclaw nahe $^1/_3$, in Samocyn und Czarnikau über $^1/_4$, und in Gnesen und Strzelno nahe $^1/_4$ der Bevölkerung. In den ersten 10 Jahren nach der preußischen Reoccupation wurden die jüdischen Kinder überall den successive errichteten christlichen Schulen zugewiesen. Es ergab sich aber, daß dies in allen denjenigen Städten, die im Verhältnis zu ihrer christlichen Bevölkerung eine starke jüdische haben, nicht bloß den jüdischen Kindern, sondern auch den christlichen selbst sehr nachteilig in ihrer Schulbildung wurde. Die jüdischen Kinder konnten ihren Religionsunterricht in den christlichen Schulen nicht erhalten; an jedem Freitag Nachmittag und am Sonnabend, ihrem Sabbath, sowie an ihren vielen jüdischen Fest- und Feiertagen, die mit den christlichen nicht zusammenfallen, blieben sie aus der Schule fort, und die Eltern konnten deshalb nicht bestraft werden. Die Lehrer sahen dann an vielen Tagen sehr bedeutende Lücken in den Abteilungen ihrer Schüler und wurden im Fortschreiten des Unterrichtes erheblich gehemmt. Durch den sehr unordentlichen Schulbesuch der jüdischen Kinder wurden auch die christlichen zu großer Unregelmäßigkeit hierin verleitet, weil sie wußten, daß ihr Lehrer doch im Fortschreiten beim Unterricht verhindert war, wenn die jüdischen Kinder, $^1/_2$ oder $^1/_3$ oder $^1/_4$ der Schülerzahl, fehlten. Seit dem Jahre 1824 wurde daher in solchen Städten auf die Errichtung öffentlicher jüdischer Elementarschulen mit geprüften Lehrern jüdischen Glaubens von der Regierung beharrlich eingewirkt. Sie hatte indessen bei Errichtung jeder Schule dieser Art viel zu kämpfen mit hartnäckiger Widersetzlichkeit der in ihren rohen Gewohnheiten, besonders in Unreinlichkeit sehr versunkenen jüdischen Gemeinden, deren wenig gebildete Rabbiner als Hauptfeinde einer besseren Bildung der jüdischen Jugend auftraten. Nur an den Orten, wo die Zahl der jüdischen Kinder im Verhältnis zu den christlichen eine sehr geringe ist, blieben sie den christlichen Schulen angeschlossen. Es sind aber seit 1824 bis zum Schlusse des Jahres 1864 nach und nach 32 öffentliche jüdische Schulen im Departement errichtet worden, worunter eine, die in Gnesen mit 5 aufsteigenden Klassen, 6 andere mit 3 Klassen, 9 mit 2 Klassen und 16 mit 1 Klasse, so daß diese Schulen zusammen 57 Klassen mit ebensoviel geprüften Lehrern haben. Von den Lehrern sind 52 jüdischer Religion, die von den jüdischen Schulvorständen berufen, mit förmlichen Vokationen versehen, und von der Regierung in ihrem Amte, ebenso wie die christlichen Lehrer, bestätigt sind. Nur 4 jüdische Schulen, jede mit 1 Klasse, sind vom Komitee zur Verbreitung des Christentums unter den Juden der Provinz Posen errichtet, werden von diesem unterhalten, und haben geprüfte christliche Lehrer; der Natur der Sache nach ist bei ihnen der Schulzwang ausgeschlossen und daher auch der Schulbesuch sehr unregelmäßig. Dagegen findet eine musterhafte Regelmäßigkeit des Schulbesuches statt bei allen übrigen öffentlichen jüdischen Schulen, an denen bestätigte jüdische Lehrer fungieren, und deren Lehrpläne, Etats und Schulvorstände von der Regierung bestätigt sind. Es erfreuen sich diese Schulen eines vorzüglich gedeihlichen Zustandes. Die technische Aufsicht über dieselben führen im Auftrage der Regierung in der Regel die evangelischen Ortspfarrer, und zwar mehrenteils unentgeltlich; nur an einigen Orten erhalten sie dafür eine etatsmäßige Remuneration von der jüdischen Gemeinde. Jede dieser Schulen hat ihren eigenen Schulvorstand, bestehend aus 3 bis 4 Mitgliedern der jüdischen Gemeinde, dem evangelischen Ortspfarrer und dem Ortsbürgermeister, welcher den Vorsitz führt. In den äußeren Angelegenheiten der Schule stehen die jüdischen Schulvorstände unter dem Landrat des betreffenden Kreises, in den inneren Angelegenheiten aber, nämlich: Unterricht, Schulzucht und Amtsführung des Lehrers unter dem Superintendenten, als

Digitized by Google

dem Kreisschulinspektor für die evangelischen Schulen, und es ist auch für sie die von der Regierung auf Grund der Vorschriften des allgemeinen Landrechtes erlassene Instruktion für die Schulvorstände des Departements vom 21. Febr. 1834 maßgebend. Am 1. März 1882 hatte der Reg.-Bezirk Bromberg 19 jüdische Schulen mit 32 Lehrern und ebensoviel Klassen und mit 1424 Kindern; der Reg.-Bezirk Posen 36 jüdische Schulen mit 52 Lehrern, 55 Klassen und 2372 Kindern.

u) Die Pfarrer, sowohl die evangelischen als die katholischen, sind angewiesen, alle 4 Wochen mit sämtlichen Lehrern der Elementarschulen ihrer Parochie eine Konferenz über Gegenstände der Amtsverwaltung derselben abzuhalten und dabei auf das Gedeihen der Schulen und die weitere Ausbildung der Lehrer möglichst einzuwirken. Sie sollen auch die specielle Aufsicht führen über die gehörige Vorbereitung der Schulamtspräparanden, die bei einzelnen Lehrern in ihrer Parochie vorhanden sind, und haben alljährlich, gewöhnlich zu Ostern, eine öffentliche Prüfung in jeder Schule ihrer Parochie abzuhalten. Die Superintendenten und katholischen Dekane sind dagegen verpflichtet, mit den jährlichen Kirchenvisitationen in ihrer Diöcese zugleich die Revision der Schulen in den verschiedenen Parochieen derselben an Ort und Stelle vorzunehmen und darüber jährlich an die Regierung zu berichten. Das Departement hat weit über doppelt soviel katholische Pfarrer und Parochieen als evangelische, und dagegen ungleich weniger katholische Elementarschulen als evangelische, nämlich am Schlusse des Jahres 1864 nur 354 katholische und 440 evangelische; es treffen daher auf die einzelnen katholischen Parochieen nur wenige Schulen, höchstens 4, auf die einzelnen evangelischen mehrenteils viele, eine, die Bromberger hat sogar 31, eine andere 17, mehrere haben 13. Mit Rücksicht hierauf ist den Superintendenten des Departements, jetzt 8, deren einer 76 Elementarschulen mit 86 Klassen, ein anderer 65 mit 69 Klassen in seiner Diöcese hat, nachgegeben, in den ausgedehnteren Parochieen jährlich nur die Hälfte, beziehungsweise nur $^1/_3$ der vorhandenen Schulen an Ort und Stelle zu revidieren und dabei einen zweijährigen oder dreijährigen Turnus zu beobachten. Die sehr weite Ausdehnung der Superintendenturbezirke, deren der Regierungsbezirk Bromberg bis zum J. 1840 nur 4, und der Regierungsbezirk Posen ebenfalls nur wenige hatte, gab auch die Veranlassung zu einer besonderen königlichen Bewilligung durch die Kabinettsordre vom 18. Febr. 1820, wonach die Superintendenten der Provinz Posen die Berechtigung haben, bei ihren Reisen zu den Kirchen- und Schulvisitationen sich der Extrapost auf Kosten der Staatskasse zu bedienen und ihre Fuhrkosten nach dem darauf bezüglichen Reglement für die Staatsdiener bei der betreffenden Regierung zu liquidieren; eine Bevorzugung, wie sie in keiner andern Provinz des preußischen Staats stattfindet.

Die Inspektion über die katholischen Schulen führen 16 Dekane, von denen 2 ihren Wohnsitz im Regierungsbezirk Posen, nahe der Grenze des Bromberger Bezirks haben, zu deren Diöcesen aber einige Kirchen und Schulen des letzteren gehören. Diesen 2 und den 5, deren Diöcesen in dem zum ehemaligen Südpreußen gehörigen Teil des Bromberger Departements belegen sind, ist die Staatskasse schon früh bei ihren Kirchen- und Schulvisitationen durch Bewilligung von Jahrgeldern zu Hilfe gekommen, dergestalt, daß jeder 41 Thlr. jährlich zur Unterhaltung eines Vikars, und nach Maßgabe der Anzahl ihrer Parochieen 3 Rthlr. für jede erhält; die vorerwähnten 5 Dekane in dem ehemaligen südpreußischen Teile des Bromberger Bezirks beziehen danach noch jetzt etatsmäßig jährlich resp. 101 Thlr., 86 Thlr., 74 Thlr., 74 Thlr. und 71 Thlr. Vergütung aus Staatsfonds. Dagegen erhalten die 9 übrigen Dekane, die in dem zum ehemaligen Netzdistrikt gehörigen Teile des Departements wohnen, obgleich in diesem Teile bei weitem die meisten katholischen Schulen belegen sind, gar keine Remuneration für ihre Kirchen- und Schulvisitationen. Bringt man nun zu diesem Umstande noch in Betracht, daß bei den meisten katholischen Geistlichen des Departements ohnehin schon wenig Neigung zur Förderung des Volksschulwesens gefunden wird: so darf es nicht befremden, daß sie sich mit geringer Ausnahme fortdauernd nachlässig

Digitized by Google

zeigen in der Beaufsichtigung ihrer Schulen, sowie in der gehörigen Kontrolle eines regelmäßigen Besuchs derselben, und daß daher die katholischen Elementarschulen, bei denen überdies die Lehrer die schwierige Aufgabe haben, die Kinder neben deren polnischer Muttersprache auch in der deutschen gehörig zu unterrichten, in ihren Leistungen erheblich zurückgeblieben sind. (Urteil des Herrn Geh. Reg.-Rates Runge aus dem Jahre 1865.)

v) Es fehlen aber auch, woran besonders frühere Zeiten die Schuld tragen, noch ungleich mehr katholische als evangelische Elementarschulen im Departement nach dem Verhältnis der Zahl der Einwohner beider Konfessionen; wiewohl seit 1815 in den meisten Jahren mehr neue katholische als evangelische von der Regierung errichtet worden sind. Die Zahl der evangelischen Einwohner verhielt sich damals zu den katholischen (s. ad n) wie 5 zu 9; die katholische Bevölkerung bedurfte also fast doppelt so vieler Elementarschulen, als die evangelische. Gleichwohl wurden 1815 von der preußischen Regierung nur 83 katholische Schulen und dagegen 196 evangelische, also nicht halb soviel katholische als evangelische vorgefunden. Nach der letzten Zählung am Schlusse 1864 hatte nun das Departement 219 324 evangelische und 295 375 katholische Einwohner, im Verhältnis wie 3 : 4; die Zahl der evangelischen Volksschulen betrug aber 440 und die der katholischen 354, während letztere nach jenem Verhältnis 586 betragen müßte. Es hat sich daher auch aus den alljährlich von dem Generalkommando des 2. Armeecorps an die Regierung mitgeteilten speciellen Nachweisungen der ohne Schulbildung beim Militär eingestellten Mannschaften ergeben, daß stets ungleich mehr katholische als evangelische ohne Schulbildung gefunden werden, und zwar 1864 noch 242 katholische, 43 evangelische und 1 Jude. Indessen hat sich im ganzen doch das Verhältnis der aus dem Departement in das Militär eingestellten, ohne Schulbildung gefundenen Mannschaften zur Gesamtzahl der eingestellten überhaupt im Laufe der Zeit sehr erheblich günstiger gestaltet; es betrug in dem Aushebungsjahre 1837/38 noch $44_{/39}$ %, im Aushebungsjahre 1864/65 aber nur noch $16_{/40}$ %, während es allerdings im ganzen Staate durchschnittlich nur $5_{/58}$ % war.

w) Besonders große Schwierigkeiten stellten sich der Regierung bei der Beschaffung der Mittel zur Errichtung und Unterhaltung der neuen Schulen entgegen. Nach dem Allgemeinen Landrecht Teil II, Tit. 12, §§ 29 ff. sollen die konstituierten Schulgemeinden diese Mittel aufbringen, wenn keine Stiftungen vorhanden sind, wie sie denn überall fehlten. Die Gutsherrschaften auf dem Lande haben nur die Verpflichtung, zu den Schulgebäuden die auf dem Gute, wo die Schule sich befindet, gewachsenen oder gewonnenen Baumaterialien, soweit sie hinreichend vorhanden sind, unentgeltlich zu liefern, und ihre Unterthanen nach Notdurft bei den laufenden Schulbeiträgen zu unterstützen. Sehr viele Gutsherrschaften hatten jedoch auf ihren Gütern kein Bauholz; sie blieben dann von allen Leistungen zu den Schulbauten frei. Andrerseits protestierten sie fortdauernd gegen die Verpflichtung, ihre Unterthanen bei deren laufenden Schulbeiträgen nach Notdurft zu unterstützen, weil ein eigentliches Unterthanenverhältnis zu ihnen gesetzlich nicht mehr bestehe. Letzterer Einwand wurde höheren Orts und auch von den Gerichten viele Jahre hindurch als begründet anerkannt. Die Gutsherrschaften auf dem Lande mußten danach von laufenden Leistungen zur Unterhaltung der Schulen, und sehr viele auch von Lieferung des Bauholzes zu den Schulen ganz freigelassen werden. Gleichwohl behielten alle das Recht, die Schullehrer auf ihren Gütern zu wählen, der Regierung zur Bestätigung zu präsentieren und für die genehmigten dann auch die Bestallung auszufertigen, wenn sie auch nicht den geringsten Beitrag zur Unterhaltung des Lehrers zu leisten hatten und nicht einmal ein Bauplatz zum Schulhause oder sonst ein Stück Land für den Lehrer gefordert werden konnte. Die preußische Regierung fand aber 1815 große Armut bei den Landgemeinden, die in der Kultivierung ihrer Ländereien noch auf der niedrigsten Stufe standen und durch die vieljährigen Kriegsunruhen hart bedrückt worden waren. In Betracht nun, daß dagegen die Königl. sächsische Regierung von 1807—1815 durch die oben ad g) erwähnte Verordnung

Digitized by Google

der Erziehungsstube zu Warschau vom 12. Jan. 1808 den Dominien auf dem Lande sehr erhebliche Leistungen für die Elementarschulen aufgelegt hatte, die im preußischen Allgemeinen Landrecht fehlten, sah sich die Bromberger Regierung veranlaßt, diese Verordnung noch in den ersten Jahren ihrer Verwaltung zur Richtschnur beizubehalten. Die Dominialverpflichtungen nach derselben waren folgende: §§ 10, 11 und 12. Unentgeltliche Hergabe des Bauplatzes zu sämtlichen Schulgebäuden und eines Gartens für den Lehrer, sowie sämtlicher Baumaterialien zu den Schulgebäuden ohne irgendwelche Beschränkung, auch sogar die Hergabe der nötigen Zimmerleute und Maurer; § 14. Beiträge zu den übrigen Baukosten, zur Umzäunung des Schulgehöfts und Gartens und zur Anschaffung der nötigen Schulgeräte; § 23. Ein Deputat an Getreide für den Schullehrer, wenn sie Bediente haben, deren Kinder die Schule besuchen; § 24. Unentgeltliche Lieferung des Brennholzes zum Bedarf der Schule, wenn sie Forsten auf ihrem Gute haben, und im Falle letztere fehlen, dann Beiträge zur Beschaffung des Brennholzes. Beschwerden darüber kamen nur selten vor; bei der ersten aber, die zur Entscheidung des Ministeriums gelangte, verwarf dasselbe das Verfahren der Regierung gänzlich durch das Reskript vom 25. Januar 1819 und gab ihr die bestimmte Anweisung, bei ihrer Verwaltung des Schulwesens ferner nur die Vorschriften des Allgemeinen Landrechts zum Grunde zu legen, weil seit der Einführung desselben für die Provinz bei deren Reoccupation alle älteren Verordnungen, wie dies allerdings nicht bestritten werden konnte, aufgehoben seien. Hierdurch war nun die Regierung wieder bei der Errichtung und Unterhaltung der Volksschulen auf die äußerst schwachen und zum großen Teil ganz unsicheren Ansprüche auf die Hilfe der Dominien beschränkt, wie sie vorher näher bezeichnet sind. Vollends mußte sie die Rittergutsbesitzer an solchen Orten, deren Bewohner zu einer Schule auf einem benachbarten andern Gute gehörten, von jeder, auch der geringsten Leistung zur Schule trotz aller Remonstrationen ganz frei lassen. Das Mißverhältnis der letzteren, einer Schule auf einem andern Gute associierten Rittergutsbesitzer, änderte erst das Reskript des Ministeriums der geistlichen Angelegenheiten vom 14. Nov. 1853 in einem Specialfalle ab, worin endlich deren Verpflichtung zu den laufenden Schulbeiträgen in demselben Verhältnisse, wie sie andere Societätsmitglieder nach § 31 Tit. 12, Teil II des Allg. Landrechts zu leisten haben, ausgesprochen und es auf Grund des § 29 jener Verordnung als völlig gleichgültig erklärt wurde, ob sie Kinder haben oder nicht, und ob sie für ihre Kinder die Schule benutzen oder nicht. Bei der generellen Anwendung dieser Entscheidung traten aber zahllose Beschwerden von jenen Rittergutsbesitzern ein, die höheren Orts vorläufig eine Beschränkung ihres Beitrags auf $\frac{1}{2}$ % des Beitrags der andern Hausväter der Schulsocietät zur Folge hatten. Auch danach hörten die Beschwerden nicht auf; sie wurden von mehr als hundert Rittergutsbesitzern der Provinz beim Landtage angebracht und gaben beiden Kammern wiederholt zu den weitläufigsten Diskussionen ohne ein bestimmtes Resultat Veranlassung. Die Angelegenheit wurde im Schwanken und völlig im Ungewissen gelassen, bis im Rechtswege eine Entscheidung des höchsten Gerichtshofes erlangt sein würde. Solche ist nun erst in einem Specialfalle durch das Erkenntnis des Obertribunals vom 14. Juli 1865 erschienen, wodurch die vorerwähnte Entscheidung des Ministeriums der geistlichen ꝛc. Angelegenheiten vom 14. Nov. 1853 vollständig als zu Recht bestehend anerkannt worden ist.

x) Die mehrenteils armen Schulgemeinden mußten unter diesen Umständen und müssen noch jetzt sehr hoch nach ihren Vermögensverhältnissen zu den Schulbeiträgen herangezogen werden. Die Verteilung der letzteren erfolgt überall nach dem § 31 Tit. 12, Teil II des Allg. Landrechtes; nur in 3 Städten des Departements wird daneben noch ein geringes Schulgeld pro Kind erhoben, das aber auch den ärmeren Kindern noch ermäßigt oder ganz erlassen wird. Bei allen andern Schulen ist nach dem § 35 t. c. das Schulgeld pro Kind weggefallen. Bei den Schulbauten ist fast jedesmal, mit nur

Digitized by Google

seltener Ausnahme, die Staatskasse durch außerordentliche Geldunterstützungen im Wege der Gnade und ohne Konsequenz für die Zukunft zu Hilfe gekommen; seit mehr als 30 Jahren ist dazu ein besonderer Fonds für die Provinz mit jährlich 6000 Thlr. ausgesetzt, wovon dem Departement Bromberg gewöhnlich 2000 Thlr. jährlich, zuweilen auch noch etwas mehr, zugefallen sind. Auch Gehaltszulagen für die Lehrer erhalten die meisten Schulen aus Königlichen Fonds.

Wesentlich zu Hilfe hierbei kam auch das Gesetz vom 8. April 1823 wegen Regulierung der gutsherrlichen und bäuerlichen Verhältnisse im Großherzogtum Posen. Der § 66 desselben Pos. 4 bestimmt: „In jedem Falle, es mag bei der Auseinandersetzung ein Umtausch der Ländereien geschehen oder nicht, muß in Gemäßheit der Gemeinheitsteilungsordnung vom 7. Juni 1821 § 101 für ein angemessenes Einkommen der Schullehrerstelle gesorgt worden." Das allegierte Gesetz vom 7. Juni 1821 befiehlt aber § 101: „Bei der ersten auf einer Dorffeldmark eintretenden Gemeinschaftsteilung soll zu der Schullehrerstelle soviel Gartenland, als einschließlich des bisher besessenen zur Haushaltung einer Familie von Mann, Frau und 3 Kindern, und zur Sommerstallfütterung und Durchwinterung von 2 Haupt Rindvieh erforderlich ist, in zweckmäßiger Lage angewiesen werden, dagegen aber auch die der Stelle bisher zuständig gewesene Weideberechtigung auf den Grundstücken der Dorfgemeinde aufhören." Auf Grund dieser Bestimmungen wurde von der Generalkommission in Posen auch an vielen Orten, an denen noch keine Schule bestand, die Errichtung solcher aber von der Regierung beabsichtigt war, Schulland bei den Separationen ausgelegt, das die Regierung zu einem Schulfonds für den betreffenden Ort vorläufig verpachten ließ, bis die beabsichtigte Schuleinrichtung zur Ausführung kommen konnte. Die Schullandpachtgelder wurden gesammelt, zinsbar angelegt und dann zum Schulhausbau verwandt, während der angestellte Schullehrer danach die freie Benutzung des Schullandes erhielt.

y) Der Provinziallandtag von Posen dankte dem König in einer Adresse vom 29. Febr. 1831 für die Fortschritte, welche das Elementarschulwesen in der Provinz Posen durch Bildungsanstalten für Lehrer, durch Errichtung vieler neuen Schulen und Verbesserung der vorhandenen gemacht habe. An diesen Dank knüpfte sich die Bitte, nun auch das Einkommen der Elementarlehrer, wenn es thunlich sei, zu verbessern. Die Folge davon war der Befehl des Königs zur Erörterung des nächsten dringenden Bedürfnisses der Provinz an Fonds zur Verbesserung des gesamten Elementarschulwesens, und darauf nach den Anträgen des damaligen Oberpräsidenten Flottwell die Bewilligung eines Schulverbesserungsfonds von jährlich 21 000 Thlr. aus der Staatskasse auf die 10 Jahre von 1833 bis Ende 1842 durch die Kabinettsordre vom 14. Jan. 1833. Durch letztere wurde zugleich bestimmt, daß davon 6000 Thlr. zu Gnadenunterstützungen bei Schulhausbauten, 10 000 Thlr. zur besseren Dotation der Schulstellen in den Städten und auf dem Lande, und 4900 Thlr. zur Verbesserung der Schullehrerseminare und Unterstützung der Seminarzöglinge jährlich verwendet werden sollte. Die Disposition über die ersteren beiden Summen erhielt der Oberpräsident, und es wurden dem Departement Bromberg aus dem Gnadenbaufonds durchschnittlich 2000 Rthlr. jährlich, aus dem Dotationsfonds für Lehrer 4140 Thlr. jährlich gewährt. Die Disposition über den 3. Fonds wurde aber dem Provinzialschulkollegium, in dessen Ressort die Schullehrerseminare gehören, übertragen. Nach dem Ablauf jener 10 Jahre bewilligte die Kabinettsordre vom 27. Febr. 1843 die Fortzahlung noch für das Jahr 1843, und dann die Kabinettsordre vom 27. März 1844 die Fortzahlung noch auf neue 10 Jahre bis Ende 1853, wiewohl mit einigen Modifikationen. Es war nämlich inzwischen eine neue Organisation der Gerichte in der Provinz eingetreten, wodurch mehrere kleine Städte, in denen nur Elementarschulen bestanden, der Sitz eines Gerichtskollegiums wurden für den betreffenden landrätlichen Kreis. Es drängte sich nun das Bedürfnis auf, bei den Schulen in solchen Gerichtsstädten mindestens einen akademisch gebildeten Lehrer anzustellen und eine höhere Klasse, Rektorklasse, zu errichten, in der

Digitized by Google

die Söhne der Beamten und anderer gebildeten Hausväter ihre Vorbereitung wenigstens bis zu ihrem Eintritt in Quarta eines Gymnasiums erlangen könnten. Dazu waren schon im Jahre 1841 durch Kabinettsordre vom 15. Jan. 7000 Thlr. jährlich für die Provinz auf die nächsten Jahre aus einem besondern Dispositionsfonds des Königs bewilligt worden mit der speciellen Bestimmung zur Errichtung von Rektorklassen und zur Verbesserung des Schulwesens in den Gerichtsstädten. Das Departement Bromberg erhielt davon jährlich 2660 Thlr. für 8 Gerichtsstädte. Diese Bewilligung wurde bei der vorerwähnten Fortgewährung des Schulverbesserungsfonds der 21 000 Thlr. jährlich mit berücksichtigt, so daß letzterer für die Jahre 1844 bis Ende 1853 nun 26 600 Rthlr. jährlich für die Provinz betrug mit der von der früheren Verteilung in einigen Punkten abweichenden Bestimmung, davon 5600 Thlr. zu Unterstützungen bei Schulhausbauten, 10 000 Thlr. zur besseren Dotierung der Schulstellen in den Städten und auf dem Lande, 7500 Thlr. zur Unterhaltung der Rektorschulen in den Gerichtsstädten und 3500 Thlr. für die Schullehrerseminare und Unterstützung der Schulamtspräparanden jährlich zu verwenden. Beim Ablauf jener Periode erfolgte auf dringende Gesuche die Fortbewilligung dieser 26 000 Thlr. jährlich für die Provinz noch auf weitere 5 Jahre von 1854 bis Ende 1858, und dann abermals auf die 5 Jahre von 1859 bis Ende 1863, jedoch mit der abändernden Bestimmung hinsichtlich des Fonds für die Gerichtsstädte, daß dieser ferner nicht ausschließlich für letztere allein, sondern überhaupt zur Hebung derjenigen städtischen Schulen, die in ihren oberen Klassen die Schüler zum Eintritt in die Gymnasien und Realschulen vorbereiten, zu verwenden sei. Auch am Schlusse des Jahres 1863 wurde die Bewilligung noch auf die weiteren 5 Jahre 1864 bis Ende 1868 ausgedehnt, aber auch diesmal, wie bei den früheren Bewilligungen, mit der ernsten Erinnerung, daß er dann zurückgezogen werden würde, weil solche Bevorzugung der Provinz Posen vor allen andern Provinzen des Staats nicht länger zu gestatten sei. Da indessen die Organisation des Volksschulwesens in hiesiger Provinz erst begonnen hat, nachdem schon Jahrhunderte früher in den älteren Provinzen des Staats dafür gesorgt war, dasselbe auch jetzt noch weit zurücksteht hinter dem in letzteren, und das Fortschreiten darin wegen der verschiedenen Nationalität und Muttersprache der Bevölkerung hier auch ungleich schwieriger ist, als in andern Provinzen: so ist hier auch die Aufwendung größerer Geldmittel seitens des Staates für das Volksschulwesen noch immer ein dringendes Bedürfnis. Es werden auch nach dem Jahre 1868 nahezu 100 Schulen des Departements Bromberg, die bisher zu ihrer Subsistenz von Jahr zu Jahr Unterstützungen aus jenem Fonds empfingen, nicht ohne solche fortbestehen können. Außerdem aber erhalten gegen 200 Schulen laufende Lehrergehaltszuschüsse aus dem Provinzialschulfonds und andern Königl. Fonds nach dem Etat der Provinzial-, Geistlichen- und Unterrichtsverwaltung des Departements, die noch nicht zurückgezogen werden können.

z) Der Cirkularerlaß des Königl. Ministeriums der geistlichen ꝛc. Angelegenheiten vom 6. März 1852 hatte indessen durchgängig eine Verbesserung der meist zu kärglich oder doch unzureichend dotierten Lehrerstellen bei den Elementarschulen angeordnet. Es wurden danach durch Einwirkung der Regierung auf die Schulgemeinden successive fast alle Lehrerstellen des Departements im Gehalt erhöht, so daß in den 13 Jahren von 1852 bis Ende 1864 zusammen die Lehrerstellen mit 36 073 Thlr. jährlich, einschließlich der zu Gelde berechneten Naturalien, besser dotiert worden sind. Diesen Betrag bringen größtenteils die Schulgemeinden selbst mehr auf, als früher, während nur circa 1500 davon aus Staatsfonds fließen. Gleichwohl ist das jährliche Einkommen der Elementarlehrer noch immer viel zu kärglich und unzureichend für ihre notwendigen Lebensbedürfnisse. Es betrug zu Ende 1864 im Bromberger Reg.-Bezirk durchschnittlich auf 1 Lehrer nur 150 Thlr. Nach den im Augustheft 1864 des Centralblatts für die preußische Unterrichtsverwaltung vom Königl. Ministerium zusammengestellten statistischen Nachrichten über den Stand des Elementarschulwesens der ganzen Monarchie am

Digitized by Google

Schlusse des Jahres 1861 war jener Betrag damals 149 Thlr. jährlich für 1 Lehrer, und nur in einem einzigen Reg.-Bezirk der Monarchie, dem Kösliner, war er weniger, nämlich nur 139 Thlr. jährlich für einen Lehrer, während die durchschnittliche Besoldung eines Elementarlehrers in allen übrigen Reg.-Bezirken sich höher belief, und der Durchschnittsbetrag der Gehälter der Elementarlehrer durch die ganze Monarchie sich auf 210 Thlr. jährlich für einen Lehrer stellte.

Es wurde jedoch bisher von Jahr zu Jahr der Bromberger Regierung vom Ministerium ein Fonds zu einmaligen, außerordentlichen Unterstützungen hilfsbedürftiger und würdiger Elementarlehrer überwiesen. Derselbe hatte zwar in den einzelnen Jahren einen sehr verschiedenen Betrag, durchschnittlich belief er sich aber doch auf 1200 Thlr. für ein Jahr, und die Regierung erhielt darüber die Disposition. Die Verteilung erfolgte gewöhnlich mit $^2/_3$ für die evangelischen und jüdischen öffentlichen Lehrer, und $^1/_3$ für die katholischen. Es geschah dies nicht bloß darum, weil die Anzahl schon der evangelischen Lehrer allein bedeutend größer ist, als die der katholischen; sondern auch mit Rücksicht darauf, daß die Regierung außer jenen Fonds noch besondere Mittel zu außerordentlichen Unterstützungen nur für katholische Elementarlehrer bei katholischen Fonds, nämlich dem Gnesen-Zniner Stipendienfonds und dem Haronowoer Klosterfonds, zur Disposition hat und dazu verwendet, während für die evangelischen solche besondere Mittel fehlen.

a*) Eine Schullehrerwitwen- und Waisenunterstützungsanstalt für den Bromberger Reg.-Bezirk wurde am 1. Jan. 1828, nach einem höheren Orts am 3. Mai 1827 bestätigten Reglement, eröffnet. Es war dazu aus Staatsfonds ein Dotationskapital von 1200 Thlr. bewilligt, und es wurde jeder seitdem definitiv oder interimistisch angestellte Elementarlehrer, sowohl der evangelische als der katholische, verpflichtet, derselben als Mitglied beizutreten. Das Antrittsgeld beträgt 3 Thlr., und der in halbjährlichen Raten zu entrichtende Beitrag jährlich 2 Thlr. 10 Sgr. Außer diesen Einnahmen und den Zinsen jenes Dotationskapitals floß der Anstalt nur noch der gewöhnlich geringe Ertrag einer jährlichen Kirchenkollekte zu. Die jährliche Pension für die Witwen und die Waisen unter 14 Jahren wurde für die nächsten 10 Jahre auf 12 Rthlr. jährlich festgesetzt. Im Laufe der Zeit steigerte sich aber successive der Fonds der Anstalt durch aufgesammelte Überschüsse sehr bedeutend, so daß derselbe ohne Erhöhung der Beiträge der Lehrer beim Abschluß des Jahres 1864 schon 67626 Thlr. 1 Sgr. 10 Pf. betrug, nämlich 66252 Thlr. $22^1/_2$ Sgr. Hypothekenkapitalien zu 5 %, und 1373 Thlr. 9 Sgr. 4 Pf. bar. Die Pension der Witwen, welche reglementsmäßig von diesen, wenn sie noch Kinder unter 14 Jahren haben, zur Hälfte mit letzteren geteilt werden muß, stieg daher auch nach jedesmaliger Genehmigung des Ministeriums von den ursprünglichen 12 Rthlr. im J. 1839 auf 14 Thlr., 1847 auf 16 Rthlr., 1851 auf 18 Rthlr., und vom 1. Jan. 1864 ab auf 25 Thlr. jährlich. Bisher (d. h. bis 1865) ist dieser Betrag noch in keinem andern Reg.-Bezirk erreicht, und erscheint, wiewohl davon auch nur 2 Sgr. 1 Pf. auf den Tag fällt, als ein sehr günstiger im Vergleich mit dem Durchschnittsbetrage der Pensionen der Lehrerwitwenanstalten sämtlicher Reg.-Bezirke der Monarchie, der nach der vorerwähnten statistischen Zusammenstellung im Augustheft 1864 des Centralblatts sich nur auf 13 Thlr. jährlich, also 1 Sgr. 1 Pf. täglich stellt. Es ist jedoch bei letzterer Zusammenstellung zugleich bemerkt, daß beim einstigen Eintritt des Beharrungszustandes dieser Anstalten noch eine größere Steigerung der Pensionen möglich werden wird.

b*) Eine Unterstützungsanstalt für emeritierte Schullehrer besteht leider für das Departement noch nicht. Die Pension der letzteren beschränkt sich nach den gesetzlichen Bestimmungen auf $^1/_3$ aus dem Diensteinkommen ihrer Stelle, ohne irgendwelche Rücksicht auf das Dienstalter. Wegen der im allgemeinen noch so kärglichen Lehrergehälter reicht aber dieses Drittel nur selten aus, die emeritierten Lehrer vor Hunger zu schützen, während ihr Amtsnachfolger bei $^2/_3$ des Gehalts der Stelle ebenfalls der Not preis-

Digitized by Google

gegeben ist. Nur hier und da gelingt es, die Gemeinden zur Bewilligung eines Zuschusses für den Emeritus und den Amtsnachfolger zu bewegen. Schon im J. 1823 wurde durch freiwillige Gaben ein kleiner Fonds zur Unterstützung emeritierter Elementarlehrer von der Regierung angesammelt und zinsbar angelegt. Gleichzeitig reichte die Regierung ein vollständiges Reglement zur weiteren Bildung solches Unterstützungsfonds höheren Orts ein, und es wurde dasselbe dort zwar gebilligt, doch der Ausführung darum Anstand gegeben, weil damals die Absicht vorlag, Provinzialschulordnungen zu erlassen und dabei auch jenen Gegenstand generell festzustellen. Die danach emanierte Schulordnung für die Provinz Preußen vom 11. Dez. 1845 enthält darüber aber auch nichts anderes, als daß der emeritierte Lehrer $^1/_3$ der Einkünfte seiner Stelle als Pension erhalten soll, während seinem Amtsnachfolger nur $^2/_3$ derselben verbleiben. Andere Provinzen erhielten eine neue Schulordnung nicht, und es wurde nun höheren Orts die Bildung eines Unterstützungsfonds für emeritierte Elementarlehrer von Jahr zu Jahr verschoben wegen einer in Aussicht genommenen Schulordnung für die ganze Monarchie, und dann wegen des in der Verfassungsurkunde Art. 26 verheißenen Unterrichtsgesetzes. Erst in neuerer Zeit ist nun vom Ministerium ein besonderes Reglement zur Bildung eines solchen Fonds entworfen und soll demnächst den Kammern zur Beschlußnahme vorgelegt werden. Der vorerwähnte von der Bromberger Regierung angesammelte kleine Fonds war aber beim Abschluß des Jahres 1864 auf 388 Thlr. in zinstragenden Staatspapieren gewachsen.

c*) Im Reg.-Bezirk Bromberg waren nun zu Ende 1864 vorhanden 833 öffentliche Volksschulen, nämlich: 440 evangelische, 354 katholische, 7 Simultanschulen und 32 öffentliche jüdische Schulen, mit zusammen 962 Klassen und 972 Lehrern und 4 Lehrerinnen. Vergleicht man die Gesamtzahl jener Schulen 833 mit den im Jahre 1815 von der preußischen Regierung vorgefundenen 289: so hat sie sich seitdem fast auf das Dreifache vermehrt und es sind in diesem Zeitraum 544 neue öffentliche Volksschulen errichtet worden. In die 962 Klassen jener 833 Schulen waren 75491 Kinder aufgenommen; es kommen daher durchschnittlich auf 1 Klasse 78 Kinder, welche Anzahl immer noch viel zu groß ist. Die Anzahl der schulpflichtigen Kinder im Departement betrug aber damals 79063. Somit bleiben noch 3572 schulpflichtige Kinder nicht eingeschult. Es ist dies ein Beweis, daß noch immer viele öffentliche Volksschulen fehlen, sehr überwiegend die meisten für die Kinder katholischer Konfession (s. oben v). Die Schulen des Departements sind aber nicht aus den Kirchen hervorgegangen, wie dies wohl in andern Regierungsbezirken der Fall sein mag, sondern sie sind sämtlich ohne irgendwelchen Einfluß der Kirche nach Verhandlungen mit den Gemeinden von der Regierung errichtet worden. Bei den evangelischen Schulen hat es im Gegenteil stattgefunden, daß erst neue Parochieen gebildet und evangelische Pfarrer eingesetzt worden sind, wo in einer Gegend mehrere evangelische Schulen schon vorgefunden wurden. Es kommt jedoch auch in Betracht, daß außer jenen 833 Volksschulen am Schlusse des Jahres 1864 noch 48 konzessionierte Privatschulen mit 72 Klassen vorhanden waren, die zusammen von 1680 Kindern besucht wurden, so daß sich dadurch die Zahl der noch nicht einer öffentlichen Schule zugewiesenen schulpflichtigen Kinder um beinahe so viel vermindern würde. Von den die Privatschulen besuchenden Kindern ist zwar ein erheblicher Teil schon über das schulpflichtige Alter hinaus; dagegen werden aber auch die unteren Klassen der höheren Schulanstalten von vielen Schülern noch im schulpflichtigen Alter besucht. Außer diesen aber befinden sich noch als besondere Unterrichtsanstalten im Bezirk ein evangelisches Schullehrerseminar in Bromberg und ein katholisches in Exin, sowie ein katholisches Priesterseminar in Gnesen, das mit 1 Regens, 2 Repetenten, 1 Lehrer für den Kirchengesang und 20 Alumnen zum ausschließlichen Ressort des dortigen erzbischöflichen Generalkonsistoriums gehört.

Soweit der Bericht des Herrn G. R. R. Runge; er gab in demselben zugleich das Bild der Lebensarbeit eines hochverdienten Pädagogen. Seit 1864 ist selbstverständlich

Digitized by Google

ie Provinz Posen aller der Wohlthaten teilhaftig geworden, welche die neueste Zeit em preußischen Volksschulwesen gebracht hat. Auf Grund einer Oberpräsidial-Verfügung vom 27. Oktober 1873 ist die Unterrichtssprache in allen Gegenständen mit Ausnahme der Religion und des Kirchengesanges die deutsche. Die Provinz Posen hatte im 1. März 1882 2187 Schulen mit 3669 Klassen, und zwar der Reg.-Bezirk Posen 353 Schulen mit 2346 Klassen; der Reg.-Bezirk Bromberg 834 Schulen mit 1323 Klassen; die Stadt Bromberg 8 Volksschulen mit 60 Klassen.

Für Lehrergehalte wurden 1881 aufgewendet:

im Reg.-Bezirk Posen 1 893 989 ℳ, im Durchschnitt auf je eine Stelle: 974 ℳ,
im Reg.-Bezirk Bromberg 1 081 159 „ „ „ „ „ „ „ 866 „
in der Stadt Bromberg 110 300 „ „ „ „ „ „ „ 1532 „

Für Volksschulbauten im Betrage von mehr als 1000 ℳ wurden von 1874 bis 1881 verausgabt:

in der Provinz Posen . . . 4 516 031 ℳ,
im Reg.-Bezirk Posen . . . 2 757 410 „
im Reg.-Bezirk Bromberg . . 1 758 621 „

Im Schulaufsichtsdienste stehen neben 21 Geistlichen, welche die Thätigkeit nebenamtlich üben, 23 ständige Kreis-Schulinspektoren; die Sorge für die Lehrerwitwen ist gesetzlich geordnet.

II. Gesamtgeschichte seit Altenstein.

A. Die Zeiten des Ministeriums Altenstein.

1. Nachdem durch Kabinettsordre vom 3. November 1817 das preußische Ministerium für die geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten ins Leben gerufen worden war, trat Anfang des Jahres 1818 Freiherr von Altenstein an seine Spitze und erhielt die Geheimen Staatsräte Süvern und Nicolovius zu Abteilungsdirektoren. Die Aufgaben, deren Lösung auf ihn wartete, waren nicht geringe.

2. Im Lande und Volke war das Schul- und Bildungsinteresse seit 1808 nicht vergeblich geweckt worden, durch die Bestrebungen der Behörden nicht weniger, als durch die Dienste der damals in Wirksamkeit stehenden hervorragenden Schulmänner. Es konnte nicht mehr darauf ankommen, die Masse mit einem Sauerteige zu würzen, als vielmehr diese vorhandene Masse ins Nutzbare auszugestalten. Wenn nun auch nicht alle Provinzen hinsichtlich ihres Volksschulwesens auf gleich hoher Entwicklungsstufe stehen konnten, aus nationalen, historischen, konfessionellen, ökonomischen und geographischen Gründen, und selbst die einzelnen Regierungsbezirke in denselben eine sehr mannigfaltige Abschattung zwischen Licht und Dunkel zeigen mochten: so war das ganze Land doch einem wohlgedüngten Garten gleich, der seiner Bestellung von Jahr zu Jahr im Frühlinge nach einer einheitlichen Weisung gewärtig ist; und die Bedürfnisse, welche jeder Landesteil hatte, waren jedermann kund, der von der Schule etwas verstand. Ein fast überreichlicher Behördenapparat stand entweder schon in den Provinzen in Bereitschaft oder wurde nach und nach ausgebildet, um auf Inneres oder Äußeres an den Einrichtungen des Volksschulwesens wahrnehmend oder maßgebend seine Kraft zu richten. Jede der acht Provinzen hatte ihren Oberpräsidenten, und diese haben sich durch alle Zeiten und in allen Provinzen segensreich und bedeutend erwiesen; es genügt an von Schön, von Bassewitz, Baumann, von Merckel, von Vincke, Flottwell, Sack, von Horn zu erinnern. Neben den Konsistorien und den geistlichen Behörden, welchen anfänglich das Innere des Schulwesens zur Bearbeitung zugewiesen war, bestanden als Schulbehörden die Regierungen, welche das Äußere in denselben wahrnahmen, bis die Teilung der Geschäfte dahin verändert wurde, daß einer 1825 neugeschaffenen Behörde, dem Provinzialschulkollegium, die Leitung des Gelehrtenschulwesens und der Seminare in den betreffenden Provinzen, der Bezirksregierung aber die Leitung des gesamten niederen Schulwesens ihres Bezirks zugewiesen wurde. Jedes Schulkollegium erhielt neben einem

Digitized by Google

die Sachen des höheren Schulwesens bearbeitenden Rat, der früher in Gymnasien gestanden hatte, auch Räte, welche mit dem Volksschulwesen genau bekannt waren. Es ist Preußens Verdienst, auch bei der neuen Belebung des Volksschulwesens im Steinschen Geiste zuerst eigene Schulräte ernannt und ihnen eine würdige Stellung gegeben zu haben (Harnisch, Stdp. 164 ꝛc.). Wer möchte nicht diese verdienstvoll gewordenen ersten Männer aufzählen! Wir nennen nur verstorbene, uns bekannt gewordene Vertreter: in Schlesien Gaß, Scheyde, Michaelis; in Brandenburg von Türk, Otto Schulz, Lange, Bormann, Striez, Conditt; in Westfalen Natorp; am Rhein Graßhof sen.; in Posen Mehring; in Sachsen Weiß, Zerrenner; in Pommern Bernhardt; in Preußen Dieckmann.

In den Regierungen bearbeiteten schulverständige Männer als Räte die betreffenden Angelegenheiten. Näher den wirklichen Schulen standen die Superintendenten, Erzpriester, Pröpste u. s. w. als Kreisschulinspektoren für die Schulen ihrer Ephorie; desgleichen die Landräte in ihren Kreisen; in den einzelnen Ortschaften wirken: in den Städten Geistlichkeit und Magistrat als die Organe zur Aufsicht und Administration der Schule; in den Dörfern der Geistliche und ein Schulvorstand. Zu bedauern ist es, daß für den Lehrer in der Lokalschulbehörde noch kein Platz hat ermittelt werden können; aber gewiß ist, daß mit einer seltenen ernsten Beeiferung und Ordnung an der Ausrichtung des einzelnen Dienstes im einzelnen Falle jede Behörde in dem, was in ihrem Dienstbereiche lag, thätig war. So geschah allerwärts so unendlich viel Gutes und Zweckmäßiges, als nur immer nach Gelegenheit und Mitteln möglich war, und weil Trägheit, Saumseligkeit und Gewissenlosigkeit nirgend ungerügt walten durften und persönliche Wirksamkeit ermöglicht war, so waren von dieser verwaltenden Thätigkeit der Regierung im Schulwesen allerwärts ohne Mühe die schönsten Zeichen der Besserung zu erkennen. Es waren die ursprünglich gelegten Keime zu kräftig, auch die Behörden waren viel zu sehr von der Notwendigkeit gehöriger Bildung im Volke überzeugt, und es schien, als ob die Einhaltsordres und Mäßigungsweisungen von den oberen Behörden nur mit Widerstreben und selbst ohne ihre innere Einwilligung gegeben worden seien: als daß die sogenannte Reaktionszeit viel Nachteil hätte bereiten können. Wir finden, daß im Frühlinge, wenn dem Städter die Tage rauh scheinen, dieselben sehr vorteilhaft sind für die Saaten, weil die letzteren, anstatt geil und üppig emporzuschießen, dann Zeit finden, unter sich zu wurzeln und Nebentriebe von der Wurzel auszusenden. So auch hier. Das Land wurde von Jahr zu Jahr immer mehr voll von Lehrern, Schulen, Anstalten und Bestrebungen *wie nie zuvor*, und gelernt wurde Tüchtiges, Rechtschaffenes, wie wir dessen alle lebendige Zeugen sind, vielleicht nur in allzugroßer Mannigfaltigkeit, ja divergierender Verschiedenheit. Mit dem Ministerium selbst war aber ein Mittelpunkt vorhanden, von welchem erwartet wurde, daß von ihm aus in einer entschiedenen Kraft nach Osten und Westen der Monarchie, den verschiedenen Bedürfnissen entsprechend, doch zur Einigung hinstrebend, werde gewirkt werden; und es hat an keinem wesentlichen Gute dem zu fördernden Schulwesen in der Wirklichkeit gefehlt; dasselbe ist im steigenden Fortschreiten, Ausbreiten und Gedeihen gewesen und verblieben und für die Einigung im Geiste vorbereitet worden. Die leitenden Männer und namentlich Süvern brachten aus ihrer früheren Amtsstellung den vielleicht zu früh erfaßten Glauben an die Erforderlichkeit mit herüber, ein *Gesetz* erlassen zu sollen, welches das gesamte Schulwesen, also auch das niedere, in allen Provinzen nach einer einheitlichen Grundlage in seinem Rechte, Dienste, Gange und Ziele ꝛc. feststellte und regelte, und der genannte verdiente Staats- und Schulmann erhielt nicht bloß den Auftrag, einen Entwurf zu einem solchen Schulgesetz zu machen, sondern er entledigte sich dieses Auftrages auch in einer Arbeit, welche aus 113 Paragraphen besteht. Die Bezirksregierungen in den Provinzen erhielten im J. 1818 noch vom Ministerium die Veranlassung, sich gutachtend zu dem übersendeten Entwurf zu äußern. Der Süvernsche Entwurf ist veröffentlicht in: Die Gesetzgebung auf dem Gebiete des Unterrichtswesens in Preußen. Berlin 1869. W. Hertz.

Digitized by Google

Harnisch sagt (Stdp. 51): „Leider kam das Gesetz nicht zur Ausführung, und," o meint er, „dies war ein Meltau, der mit einemmale auf das preußische Volks- chulwesen fiel." Daß das Schulgesetz keine Sanktion erhielt, war keine isolierte, sondern ine aus der Stimmung der Zeit hervorgegangene Thatsache. Der König und seine Minister mochten sich ihres rechtschaffenen Willens so deutlich und lebhaft bewußt sein, aß ihnen nichts überflüssiger erscheinen mochte, als die lebendige, thatsächliche Recht- ichkeit ihrer Absichten und Ideen in die Schranke eines Gesetzbuchstabens zu fassen. Die Verwaltung entwickelte sich deshalb nach den Grundbestimmungen, welche land- rechtlich zu Recht bestanden, oder nach den Bedürfnissen, deren Befriedigung der Tag verlangte, nach dem Ermessen der auf Erfahrung gegründeten und mit Wohlmeinen verbundenen Sachkenntnis, die einer so redlichen, besorgten und bedächtigen Staats- behörde niemals entstehen kann, wie eine jede in unserm Staate ist.

3. Als eine Segenszeit für das Volksschulwesen bezeichnet derselbe Autor die Periode des Ministeriums Altenstein, in der Beckedorff (nachmals geadelt) das Volks- chulwesen darin bearbeitete. Derselbe trat, als Süvern kränklich (Stdp. S. 47) und erstimmt wurde, 1819 ins Ministerium und war der erste Mann im Ministerium, welcher das Volksschulwesen und namentlich die Seminare allein in seine Hände bekam. Männer wie Nicolovius und nach ihm Joh. Schultze hatten, der erstere mit geistlichen Angelegenheiten, der andere mit Sachen der höheren Schulanstalten viel zu viel zu thun, als daß sie dem Volksschulwesen die Eigentümlichkeit ihrer Intentionen hätten bleibend und unbeirrt einpflanzen können. Wenn mancher mit Befürchtung auf Beckedorff sah, weil ihn, wie Harnisch sagt, die damalige Reaktion in das Ministerium brachte, so fühlte man doch bald seinen wohlthätigen Einfluß. Er bereisete die Seminare und hatte seine große Freude an diesen Anstalten. Er erblickte in denselben eine Reg- samkeit und Frische, wie sie ihm bis dahin im Schulwesen nicht begegnet war. Er er- kannte aber auch die Mängel im preußischen Volksschulwesen, er sah, wie die ganze neue Schöpfung ohne rechten Verband mit der Kirche dastand; er fand in einigen Seminaren zu seinem Schrecken den entschiedensten Rationalismus, und seinen Augen entging es nicht, daß einzelne Provinzialbehörden, oder vielmehr einzelne technische Mitglieder derselben nicht imstande waren, das vielfach bewegte geistige Leben in den Seminaren geistig und geistlich zu richten. Darum entwickelte er auch eine unmittelbare Thätigkeit für die Seminare. Er suchte ihnen größeren Einfluß auf das Volksschulwesen ihres Regierungsbezirkes zu verschaffen, setzte sich mit den Seminardirektoren vielfach in brief- liche Verbindung, verschaffte ihnen und einzelnen Seminarlehrern Reisegelder, damit die Geister durch persönliche Berührung sich mehr in Wechselwirkung setzten u. dgl., und wurde ein wahrer Vater der Seminare. Die meisten der älteren Seminarlehrer haben ihre Bildung für das Seminarlehreramt durch Beckedorffs eigene Leitung und Weisung erlangt und jeder derselben denkt an den Mann, der durch sein Wohlwollen wie durch seine Umsicht sich das vollste Vertrauen selbst bei den antipodalen Naturen erwarb, noch mit Dankbarkeit und dem Gefühle zurück, daß damals das goldene Zeit- alter der Thätigkeit in den preußischen Seminaren gewesen sei. Die Seminare standen, wie zu Süverns besten Zeiten, mit der obersten Schulbehörde des Landes in direktem Wechselverkehr. Und hieraus gingen Anordnungen hervor, welche viel Segen gebracht haben. So die unter dem 1. Juni 1826 erlassene Verordnung wegen der förmlichen Entlassungsprüfungen in den Seminaren und der Nachprüfung, wegen Bereisung der Schulen durch die Seminardirektoren.

4. Beckedorff gab von 1825—27 seine Zeitschrift, die Jahrbücher für das preußische Volksschulwesen, heraus, welche, obschon sie nur diese kurze Zeit be- stand, viel Anregung im Lande unter den für das Elementarschulwesen Interessierten und viel Verständigung zu bewirken begonnen hatte. Nach der Verabschiedung des Herrn v. Beckedorff wegen seines bekanntlich zu Regensburg bei Sailer erfolgten Über- trittes zur katholischen Kirche verlor sie gleichfalls ihren Einfluß, ihren Lebensgeist und

Digitized by Google

ihre Existenz. (Vgl. Stop. S. 69—70.) Beckedorff, der seinen Abschied nicht gerade erwartet, hatte sich die Verwaltung seines Departements auch als Katholik so einrichten zu dürfen geglaubt, daß ein evangelischer Schulmann unter seiner Oberaufsicht die evangelischen Schulsachen bearbeitete. Der Oberlehrer Dreist an den bunzlauischen Anstalten, der bei Pestalozzi für das Volksschulwesen gebildet worden war, war schon im Mai 1827 zu dieser Hilfsarbeit ins Ministerium gezogen worden. Da Beckedorff verabschiedet war, fielen ihm alle Seminar- und Volksschulsachen zu. Die Wahl dieses Mannes war eine gute. (Über ihn bei Blochmann: Heinrich Pestalozzi. Dresden 1846. S. 112.) „Es ist," sagt Harnisch, „außerordentlich viel Gutes in dieser Zeit gethan worden." Des Oberlehrers Dreist Stellung in Berlin hatte jedoch bei ihrer Eigentümlichkeit viel Schwieriges, und er konnte sich in derselben lange weder behaupten noch gefallen. Harnisch meint, die dem feinen Dreist einwohnende Art von Idealismus habe ihm manche Gegenstände zu sehr aus dem vorhandenen Lebenskreise herausgehoben, und seine Genialität im Arbeiten mochte diesem und jenem nicht recht sein. Im J. 1832 kam er als Regierungsschulrat nach Stettin, wo er nach einigen Jahren verstorben ist.

5. Harnisch ist der Meinung, daß mit Dreists Entfernung aus dem Ministerium eine Erkaltung gegen das Volksschulwesen sich desselben stark bemächtigt habe, nachdem die Stimmen immer lauter geworden, welche meinten, es seien Ideale gewesen, als man geglaubt habe, durch Verbesserung des Volksschulwesens das Volk zu erheben; ja es sei schädlich, eine bedeutende geistige Bildung dem gesamten Volke zu geben, und man müsse zum Lesen, Schreiben, Rechnen, Katechismus zurückgehen; Gedanken, welche bereits früher in einer Verfügung des Ministers von Altenstein vom 29. März 1822 Ausdruck erhalten hatten. Einen Mann des Volksschulwesens hielt man höheren Orts nicht mehr geeignet, das Volksschulwesen im Ministerium bearbeiten zu lassen. Die Bearbeitung der einschlagenden Sachen im Ministerium ging deshalb nunmehr auf den Geheimen Oberregierungsrat Dr. Kortüm über, der schon vor Dreists Abgange in dieser Absicht aus dem Rheinländischen, wo er als Gymnasialdirektor und Schulrat zu Düsseldorf gewirkt hatte, ins Ministerium berufen war. (Vergleiche über ihn Kießling in Berl. Bl. 1860, K. W. Kortüm, ein Lebensbild, Berlin 1860, und Kohlrausch: Leben u. s. w.) Seit dieser Zeit bis in die bekannten vierziger Jahre ist das Schulwesen, nach Harnischs Ansicht, weniger eifrig (ich würde sagen: nur mit weniger Geräusch, wenn schon mit gleichem Ernst und unter großen Bedenklichkeiten) behandelt worden. Kortüm, welcher an seinem Orte am Rhein recht wohl kennen gelernt hatte, wie für das Gedeihen des Schulwesens Stille und Maßhalten mehr fördernd sei, als ein übereiltes und unter lebhaften Diskussionen des Publikums eintretendes Inscenieren allgemeiner Maßnahmen, wahrte eine vornehme und kluge Haltung; er ließ die Sachen mehr an sich kommen, als daß er sie aufsuchte und in Bewegung brachte. Er mochte klar erkennen, daß die Zeit nicht mehr fern sei, wo unter eines jüngeren Königs Scepter eine veränderte Richtung in der Verwaltung genommen werden müsse, und daß es wohl ratsam sei, dieselbe in Stille vorzubereiten, aber derselben nicht vorzugreifen. Ich kenne ihn als den Mann der edelsten Bildung und des reinsten Wollens, von dessen Angesicht ich nie geschieden bin, ohne mich gehoben und für meinen Dienst mit Lust und Freude von neuem erfüllt gesehen zu haben. Es ist wahr, von vielen Künsten bei der Handhabung des Lehramtes wollte er nichts wissen; dagegen hatte er seine große Freude, wenn mit wenigem und ohne viel Rühmens etwas Rechtes im stillen ausgerichtet worden war.

6. Es scheint mir auch, daß diese Zeit eines ruhigen Verhaltens in der oberen Luftschicht der Verwaltung, mit dem ohne Zweifel zugleich dem Wunsche des Königs Friedrich Wilhelm III., der nichts Extravagantes unternommen wissen wollte, Genüge geschehen sollte, sehr dienlich für die Bethätigung der vorhandenen Kräfte in der unteren gewesen sei. Die einzelnen Provinzialbehörden des Schulwesens konnten sich in ihren ziemlich neuen Geschäftsbereichen auf die Aufgaben ihres Dienstes um so mehr nach dem von ihnen wohlgekannten Bedürfnis ihrer Provinz einlassen und es

Digitized by Google

liegen, da sie sich wohl in ihren Vorschlägen unterstützt sehen mochten, aber nicht gestört durch Maßnahmen, welche ihnen unerwartet von oben gekommen wären. Es ist nun möglich, daß die Mittelbehörden dieses Bildungsbedürfnis in seinen wesentlichen Grundzügen nicht immer gleich gut erkannten, aber daran ist nicht zu zweifeln, daß sie in der Hebung der Bildung im Volke viel geleistet haben; vielleicht gelang es weniger, in Willen veredelnd und heiligend von der Volksschule aus zu bilden, als die Erkenntniskräfte zu steigern und zu bereichern. Aber was vermag die arme Volksschule gegen die wilden Wasser des Lebens, wo die Mächte des Staates und der Kirche zu schwach sind, genügende Dämme zu setzen! — Dieser Teil der Altensteinschen Verwaltungsperiode ist unter zunehmender Zurückhaltung der verhältnismäßig geringen Staats- und Kommunalmittel für das Elementarschulwesen darum besonders fruchtbar geworden durch Mehrung der Schulanstalten, der Lehrkräfte, der Schulbauten und alles desjenigen, was zum Apparate eines ins Große gehenden Schulwesens gehört; denn wie Eilers erzählt, standen bei Altensteins Ableben nicht bloß 6 Universitäten, 20 Gymnasien und eine noch größere Zahl Real- und höhere Bürgerschulen, sondern auch 38 Schullehrerseminare und gegen 30 000 Volksschulklassen in voller Wirksamkeit. Der sechste Mensch in Preußen war ein Schulkind. Daneben war freie Praktik für Erfinden und Versuchen sogenannter neuer Methoden und für Abfassen und Einführen von unterrichtlichen Schulbüchern und Schriften für den Lehrer, weil man, wie auf dem gewerblichen Gebiete, durch das erstere den Betrieb leichter und fruchtbarer, durch das letztere, die Einnahme erhöhen und den Unterricht gründlicher machen wollte. So hat die Periode der Kortümschen Verwaltung im Altensteinschen Ministerium, wenn sie auch den einen nicht ins Ministerium ließ, wie er gehofft hatte, den andern darin täuschte, daß nicht alles kopfüber reorganisiert wurde, für die nachmalige Zeit die Vorteile gehabt, welche sie haben konnte. Unter dem Schutze der einen Provinzialbehörde durften hervorragende Charaktere, wie in Preußen und Sachsen Dinter und Zerrenner, den rationalistischen oder utilitarischen Charakter ihrer Unterrichtsart pflegen, nähren und unterhalten, während am Rhein und später in Berlin Diesterweg und in Weißenfels Harnisch jeder nach seiner Art eine mehr oder weniger treue Anhängerschaft bildete. In den andern Provinzen fehlte es weder in den Behörden, noch in den Bildungsanstalten an fleißigen Arbeitern, die das Ihrige schafften, wenn es schon minder geräuschvoll geschah, als in denjenigen, welche damals die Spitze zu führen schienen. Es war die Periode des preußischen Volksschulwesens, welche Cousin bei seinem Besuche in Preußen vor Augen hatte, die ihn mit vollem Recht, wenn er Preußen gegen Frankreich hielt, in Erstaunen, ja in Verwunderung versetzte, und die ihn, wie viele andere Fremde, mit Neid erfüllte. Zwar sagt Eilers, welcher nachher bekanntlich Geheimer Rat im Ministerium wurde: „Ich habe Ursache zu glauben, daß der Minister von Altenstein schon geraume Zeit vor seinem Ableben die Unzweckmäßigkeit der Schullehrerseminare in ihrer von ihm selbst angeordneten Einrichtung erkannte (Eilers, Zur Beurteilung des Ministeriums Eichhorn ꝛc. S. 117); wenn aber einmal große Institute im Leben gewurzelt und mit vielen verschiedenartigen Interessen verschlungen sind, so ist es äußerst bedenklich, radikale Veränderungen mit ihnen vorzunehmen“ ꝛc.

B. Die Zeiten des Ministeriums Eichhorn.

1. War ohne Zweifel in Altensteins Periode russischer und österreichischer Einfluß mächtig in Preußen gewesen, der vielleicht auch die unterrichtliche Oberbehörde in ihrer Beiferung schwächte, so kam mit Friedrich Wilhelm IV. allgemach wieder preußischer Geist entschieden ans Ruder, der sich in der oberen Verwaltung auf sich selbst besann und sich von da an selbst etwas zutraute. Damit war es gegeben, daß man sich nicht weiter nach Weisungen, Winken und Einflüsterungen von außen richtete, sondern seine Kräfte aus den eigenen Mitteln zu entnehmen suchte. Natürlich galt es da nicht bloß ein Frontmachen gegen das, was im bestehenden Alten-Teile (= der

Digitized by Google

älteren Lehrergeneration. D. Red.) als Widersacher erschien, sondern auch ein Haltmache in manchen Bewegungen, die als verderblich erachtet werden mußten. Dem Unchrist lichen und Unkirchlichen mußte, wenn altpreußischer Charakter wiederum in d Haltung des Volkes gelangen sollte, Widerstand gethan und dasjenige mit Entschiedenh gepflegt werden, was nicht nur mit einem Schein von charakterloser und gesinnungslee formaler Bildung versehen, sondern was mit nachhaltiger Lebenskraft die Herzen im Vol wieder erfüllen und ausstatten konnte. Das waren die Intentionen des König Friedrich Wilhelm IV. in Absicht der Bildung seines Volks. Er wollte sicherli in Erwerbung eines wahrhaften Gutes auch nicht einen der geringsten seiner Unterthan geschädigt wissen, aber er wollte nicht, daß einer der geringsten seiner Unterthanen ein Stein anstatt des Brotes, eine Schlange anstatt des Fisches erhalten sollte. Er wähl Eichhorn an des im Mai 1840 verstorbenen Altensteins Stelle zum Minister u zum Hauptorgan der Ausführung seiner Intentionen rücksichtlich der Bildung sein Volkes. Sind über Altenstein die Akten noch nicht geschlossen, so noch weniger üb Eichhorn. Noch gehen die Wogen der freundlichen und feindlichen Meinung über die Männer lebhaft und leidenschaftlich durcheinander. Der Unterzeichnete (d. h. der ve ewigte Seminardirektor Thilo), welcher zweimal mit ihm mündlich zu verhandeln Gelegen heit gehabt hat, hat keinen anderen Eindruck von ihm bewahrt als den, welchen bei Einsicht und wahrhaft väterliches Wohlwollen hinterlassen, und es schien ihm, als o Nicolovius wieder in ihm erstanden sei. Die eingehendste Schilderung seiner Perso sowie seiner ministeriellen Aufgabe und Thätigkeit giebt Eilers, welchen Eichhorn im 1841 aus der Regierung zu Koblenz nach Berlin ins Ministerium als Hilfsarbeite hatte kommen lassen; über die erstere im 4. Bd. seiner Wanderung durchs Leb S. 1 bis 109 vom Jahre 1856; über die letztere, vielleicht zu früh, schon im J. 1849 Eilers führt eine Charakterschilderung über Eichhorn an, welche Lücke (Göttingsche Anzeigen in folgendem von ihm giebt: „Eichhorn galt allgemein als einer der ausgezeichnetste Staatsmänner, als ein ebenbürtiger und mitwirkender Genosse aus dem Kreise der beste preußischen Männer in der glorreichen Epoche des Jahres 1813. Man rühmt sein großen Verdienste um den Staat, ja um Deutschland, besonders in der einsichtsvolle und glücklichen Leitung des allgemeinen deutschen Zollvereines und erkennt ihn als einen Mann von untadeligem, offenem Charakter allgemein an. Als ein frischer, lebendiger Geist nahm er auch an der Entwicklung der Kirche und der Theologie sehr lebhaften Antei Aber wie er allgemein als ein treuer Freund Schleiermachers und aufmerksamer Zuhörer seiner Predigten galt, so wissen wir auch nicht anders, als daß er ein Liebhaber und Schutzredner des lebendigen, aber gesetzlichen Fortschrittes in der Kirche und der Theologie war, und so war er auch in dieser Beziehung für alle Guten ein Mann des Vertrauens und der besseren Zukunft."

2. Der Minister Eichhorn hatte von seinem Könige die Aufgabe übernommen, nach Kräften eine Besserung der Schäden, welche im öffentlichen Schulwesen durch die Beflissenheit, einem Phantom allgemeiner Humanitätsbildung zur Verwirklichung zu verhelfen, in der Stille miteingetreten und ziemlich verbreitet waren, durch eine Rückführung desselben auf eine reale Operationsbasis zu vermitteln. Wie der Minister dies auf anderen Gebieten seines Verwaltungsbereichs angestrebt hat, ist nicht unsere Sache, hier darzustellen: wir haben nur nachzuweisen, wie er es auf dem Gebiete des Volksschulwesens angefangen. Sein Werkführer wurde der Geheime Rat Eilers, ein Mann, der in seiner „Wanderung durchs Leben" 1856 ff. die Grundsätze, von welchen er sich bei der Verwaltung seines Amtes leiten ließ, genau dargelegt hat. Es genügt also, auf diese, namentlich in ihren ersten Bänden, hochinteressante Schrift zu verweisen*). Die späteren verlieren sich in kirchenpolitischen Monographieen. Eilers ist

*) Das Bild, welches er von dem Leben und dem Einflusse eines Landschullehrers hatte, giebt folgender Erlaß des Königl. hohen Ministeriums der geistlichen und Unterrichts-

Digitized by Google

vielfach falsch beurteilt und, leider auch in der ersten Auflage der Encyklopädie, für Dinge verantwortlich gemacht worden, deren Schuld ein andrer gern von sich abzuwälzen wünschte.

Dahin gehört die Auflösung des Schullehrerseminars zu Breslau.

3. Diese bereits im vorigen Jahrhundert gegründete, 1812 reorganisierte Anstalt, an deren Spitze Harnisch, Hientzsch, Schärf gestanden hatten, zu deren Lehrern in den pädagogischen Kreisen hochgeachtete Männer, wie Thilo, Chr. Scholz, Löschke gehört; deren Oberleitung Gaß, K. A. Menzel und mit ganz besonderer Hingebung Michaelis (s. S. 348) geführt hatten, war die Pflanzstätte eines tüchtigen, frommen und vaterlandsliebenden Lehrerstandes und erfreute sich als solche in der ganzen Provinz hohen Ansehens und großer Beliebtheit. Es machte daher einen sehr schmerzlichen Eindruck, als 1845 der Regierungsrat Stiehl aus Berlin aus Veranlassung einer allerdings strafbaren Unbotmäßigkeit der Seminaristen gegen ihren Direktor (Gerlach) zur Revision der Anstalt in Breslau eintraf und bald darauf, am 29. Februar 1846, die Anstalt aufgelöst, ihre Lehrer teils vorläufig, teils — und dies traf gerade die beiden tüchtigsten — dauernd, aus dem Seminardienste entlassen wurden (Scholz, Meine Erlebnisse, 1861. Stiehl, Weitere Entwicklung der Regulative S. 29—32, und ganz besonders: Löschke, Das Streben des evangel. Schullehrerseminars in Breslau).

Es ist leicht erklärlich, daß man allgemein diese ernste Maßregel auf eine von gewissen Kreisen ausgegangene Verdächtigung gegen den Geist des Seminars und gegen

---

angelegenheiten zu Berlin. Es ist bei einer besonderen Veranlassung die Notwendigkeit zur Sprache gekommen, daß der Staat auf Beförderung des Gartenbaues und zwar in Beziehung auf Gemüse-, Obst- und auf Blumenzucht besonders in den untern Regionen der ländlichen Bevölkerung einwirke, wodurch nicht bloß ökonomische, sondern auch sehr erhebliche sittliche Zwecke erreicht werden können. Es wird hervorgehoben, daß es ein höchst wichtiger Fortschritt in der Bildung des gemeinen Landmanns sei, wenn er in seinem kleinen Garten außer den Kartoffeln, von deren Erträgen er sich nähren will, auch ein besseres Gemüse sich erzieht oder den Obstbaum pflanzt und veredelt, von dem er erst nach Jahren Nutzen haben kann, oder endlich auch die Blume erzieht, wartet und pflegt, die ihn nur durch Gestalt und Duft erfreuen soll. Es werde dadurch ein wichtiger Abschnitt in seiner geistigen und moralischen Entwicklung bezeichnet, nämlich der glückliche Übergang aus dem Leben in der bloßen Befriedigung der sinnlichen Notdurft zu der edleren Empfänglichkeit für würdigere Genüsse des Lebens und zugleich der Beginn einer erweiterten und gewissermaßen uneigennützigen, also sittlicheren Thätigkeit. Wo der kleine Landmann, also der Bauer, Käthner, Tagelöhner, wenn er von der sauern Feldarbeit des Tages am Abend nach Hause kehrt, statt sich verdrossen und schläfrig auf die Bank zu werfen oder dem Wirtshause zuzueilen, eine Erholung finde, in sein Gärtchen zu gehen, seine Beete zu mustern, die jungen Obstbäume zu untersuchen, die Blumen zu begießen und nachzusehen, wie Frau und Kinder über Tag ihre Pflicht gethan, da sei der Grund eines besseren sittlicheren Daseins, namentlich einer glücklicheren Häuslichkeit gelegt. Die Richtigkeit dieser Bemerkungen läßt sich wohl nicht verkennen. Die Organe, durch welche auf die Realisierung dieser Verbesserung hingewirkt werden kann, sind die Landschullehrer, und die Mittel, um solche für diese ihren Beruf tüchtig zu machen, sind die Schullehrerseminare. Wenn es in denselben auch an Gelegenheit nicht fehlt, den Zöglingen die nötigen Kenntnisse im Gartenbau beizubringen, so kommt es doch darauf an, ob sie auch allenthalben hinreichende Gelegenheit zu praktischer Übung erhalten, und besonders, ob ihnen allenthalben jener angedeutete Zweck ihrer Unterweisung hinreichend klar gemacht und ans Herz gelegt; ob ihnen als eine wesentliche Berufspflicht bezeichnet wird, daß sie auch die im Gartenbau erworbenen Kenntnisse ebenso wie ihr übriges Wissen zum gemeinen Besten und nicht bloß zur Besserung ihrer persönlichen Lage anzuwenden und sich als Lehrer, Ratgeber, Ermunterer und Muster auch in dieser Beziehung zu beweisen haben. Ich trage dem Königl. Provinzialschulkollegium auf, die Direktoren der Schullehrerseminare auf diesen nicht unwichtigen Gegenstand aufmerksam und denselben zur Pflicht zu machen, soweit es die Verhältnisse verstatten, dahin zu wirken, daß den Seminaristen nicht allein Kenntnisse im Gartenbau beigebracht, sondern daß dieselben auch wo möglich praktisch darin geübt und darauf hingewiesen werden, welche wichtigen Zwecke durch die Förderung desselben unter den Landbewohnern erreicht werden können. Das Königl. Provinzialschulkollegium wird bei der Revision der Schullehrerseminare auch diesem Gegenstand seine Aufmerksamkeit widmen und die Direktoren veranlassen, in ihren Jahresberichten unter besonderer Rubrik sich auszusprechen, ob und was zur Förderung des Gartenbaues in der ihrer Leitung anvertrauten Anstalt hat geschehen können. Berlin, den 5. Nov. 1842. Der Minister der geistl., Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten. (gez.) Eichhorn.

Digitized by Google

den Lehrerstand und eine durch jene Anklagen an maßgebender Stelle gegen die Seminare überhaupt erzeugte Verstimmung zurückführte. Es ist aber ebenso erklärlich, daß die Schritte gegen ihre Bildungsstätte eine große Zahl von Lehrern der Provinz Schlesien in die Reihen der in den vierziger Jahren sehr thätigen Opposition hinüberführte.

4. Ein deutliches Anzeichen dafür, daß wirklich eine tiefgreifende Veränderung in dem Lehrerbildungswesen der Monarchie beabsichtigt wurde, gab die Kabinettsordre vom 23. April 1847, welche den Seminardirektor Diesterweg (s. d. Art.), allerdings auf seinen Antrag und unter außergewöhnlich günstigen Bedingungen, aber immerhin gegen seinen eigentlichen Wunsch, seiner Stellung enthob. Weitere Schritte auf dem eingeschlagenen Wege, namentlich praktische Versuche mit der Lehrerbildung außerhalb der Seminare, wurden durch die politischen Bewegungen der nächsten Jahre abgeschnitten.

C. Neueste Zeiten.

1. Schon vor dem Ausbruche der Revolution von 1848 war ein neuer Ratgeber mehrere Jahre im Ministerio dienstleistend beschäftigt und gebildet worden, welcher nun allgemach in den Vordergrund und ans Ruder der zu leitenden Volksschulen in Preußen gelangte.

Die Zeit und Kraft des Geheimrates Eilers wurde durch die ihm auf anderen Gebieten des Ministeriums gestellten Aufgaben so stark in Anspruch genommen, daß der Minister Eichhorn daran denken mußte, noch einen neuen mit dem Seminar- und Volksschulwesen vertrauten Mitarbeiter heranzuziehen. Was seit Dreists Abgange von den Beteiligten bedauert worden war, daß die Sachen der Volksschule im Ministerio nicht von einem Manne aus der Schichte wirklicher Seminar- oder Volksschulmänner bearbeitet würden, das wurde jetzt auch an leitender Stelle als Notstand anerkannt, dessen Beseitigung keinen Aufschub mehr duldete.

Ferdinand Stiehl, dem Geheimrate Eilers aus den Altensteinschen Zeiten vom Seminar zu Neuwied her bekannt, ward als Hilfsarbeiter in das Ministerium berufen, zum Regierungsrat ernannt und mit einem Teile der bis dahin von Eilers bearbeiteten Geschäfte betraut*).

Im Verlaufe der Zeit zum vortragenden Rate befördert, erhielt er das Referat über die Generalien des Volksschulwesens und der gesamten Lehrerbildung, sowie über die technischen und die persönlichen Angelegenheiten der evangel. Volksschulen und Seminare. Erst nach der Erweiterung der Monarchie wurde eine zweite Ratsstelle für diese Geschäfte gegründet und in diese der Regierungs- und Schulrat Wätzoldt aus Breslau berufen, welcher seitdem seine reichen Gaben und Kräfte den Aufgaben des Ministeriums mit seltener Hingebung und Frische widmet und sich durch seine Verdienste um den Turnunterricht, um das Mädchenturnen, um die Pflege des deutschen Unterrichtes in den Provinzen mit sprachlich gemischter Bevölkerung und die Verbesserung der Lage der emeritierten Lehrer einen dauernden Platz in der Geschichte der preußischen Volksschule gesichert hat. Die persönlichen und technischen Angelegenheiten der katholischen Volksschulen und Seminare wurden bis 1874 von dem Referenten für die katholischen höheren Lehranstalten nebenher mit besorgt; diese Einrichtung gereichte ihnen nicht zum Vorteile; sie wurden an den Wohlthaten, welche die evangel. Anstalten erfuhren, nicht gleichmäßig beteiligt; der Minister Dr. Falk übertrug daher den beiden Räten seines Ministeriums, welche bis dahin nur die evangel. Schulen in ihrem Decernat hatten, auch dasjenige für die katholischen Schulen. Obgleich dieselben mit Energie nachholten, was Jahrzehnte lang versäumt war — die Rheinprovinz z. B. hatte 1874 drei, 1879 zwölf katholische Lehrerseminare; die vor 1874 bestehenden Anstalten erhielten geordnete Übungsschulen, einen dreijährigen Kursus, ein erweitertes

*) Von hier ab ist die zweite Auflage ganz neu bearbeitet.

Digitized by Google

ehrerkollegium, einen um das Fünffache erhöhten Lehrmittel-Etat, dabei wurde ihre atholisch-konfessionelle Einrichtung ihnen sorglich erhalten —, so erhob doch die katholische Partei im Landtage Klage darüber, daß kein katholischer Rat für das Volksschulwesen vorhanden sei. Die steigende Überbürdung der beiden evangelischen Räte machte s dem Minister leicht, die Wünsche seiner Gegner zu erfüllen und ihren in öffentlicher Verhandlung stets als grundlos nachgewiesenen Klagen einen Vorwand mehr zu entziehen. Es wurde im Jahre 1880 eine dritte Stelle für das technische Referat für Volksschulen im Ministerium begründet und dieselbe einem Katholiken, dem Regierungs- und Schulrat Dr. Esser aus Wiesbaden übertragen. Eine Geschäftsverteilung nach rein konfessionellen Rücksichten wurde aber nicht vorgenommen; vielmehr wurden die Arbeiten provinzenweise verteilt, doch mit der Maßgabe, daß der katholische vortragende Rat die Provinzen mit vorwiegend katholischer Bevölkerung in sein Referat erhielt.

Diese Einrichtung besteht noch und dürfte in ihrer Zweckmäßigkeit auch die Gewähr weiterer Dauer haben.

Wenden wir uns von dieser Prolepse zu dem Momente zurück, in welchem der verewigte Wirkliche Geheime Oberregierungsrat Stiehl einen hervorragenden Einfluß im Ministerium gewann, und welcher wohl mit dem Amtsantritte des Ministers von Ladenberg im Herbste 1848 zusammenfällt, so ist es Pflicht auszusprechen, daß in ihm eine ganz ungewöhnliche Kraft für das preußische Volksschulwesen gewonnen worden war. Daß ihm die Gabe der freien Rede in hohem Maße verliehen, daß er des schriftlichen Ausdruckes in voller Meisterschaft mächtig war, daß ihm neben seinem Scharfsinne und der Produktivität seines Geistes eine große Empfänglichkeit und ein feines Verständnis für fremde Gedanken zur Verfügung standen, war das Geringere. Das Bedeutendere und Entscheidende war, daß ihm ein klares Bild von dem Ziele, welchem er die preußische Volksschule entgegenführen wollte, sowie von den Aufgaben der Lehrerbildung vor der Seele stand, und daß er all sein Denken und Thun mit ungeteiltem Herzen der Förderung des Volksschulwesens zuwendete. Es war sein Stolz und sein Wunsch, daß man von ihm sagen könne: er hatte sein Volk lieb und die Schule hat er ihm erbaut. Erschwert wurde ihm die Lösung seiner Lebensaufgabe einigermaßen durch sein Naturell, mehr noch durch die Bitterkeit, welche der Hochmut, mit dem manche Herren von der höheren Schule auf die Volksschule herabzusehen pflegen, allmählich in ihm erzeugte. Diese Bitterkeit übertrug sich unvermerkt auf die Gegenstände, deren Überschätzung ihm seine Amtsführung erschwerte, und welche er nun seinerseits in ihrem Werte unterschätzte*). Erleichtert wurde ihm seine Thätigkeit dagegen sehr wesentlich durch den Umstand, daß die Unterrichtsminister, welche sich von 1848 bis 1872 seines Rates bedienten, der Hauptsache nach denselben kirchlichen Standpunkt einnahmen, bezw. daß ihre Differenzen nicht tief genug gingen, um die Lebensfragen der Volksschulverwaltung zu berühren. Es ist nötig, dies hervorzuheben, weil man Stiehl nicht selten zum Vorwurfe gemacht hat, daß er seine Thätigkeit unter acht Ministern mit gleichem Eifer wahrgenommen hat.

Die Vorkommnisse des Jahres 1848, der Anteil, welchen die Lehrer vielfach an den Aufständen oder doch an den Agitationen genommen, hatten in den leitenden Kreisen die Aufmerksamkeit auf die Wirksamkeit der Seminare gerichtet. Der hochselige König selbst hatte ausgesprochen, daß die Seminardirektoren einen Hauptanteil der Schuld an den traurigen Ereignissen des Revolutionsjahres trügen; und allgemein wurde das Bedürfnis durchgreifender Änderung anerkannt. Von dem Geheimrat Stiehl war eine solche schon vor 1848 im stillen angebahnt worden. Er hatte auf seinen Dienstreisen bemerkt, wie einzelne Seminardirektoren ihre Aufgabe irrtümlicherweise darin suchten, ihren Zöglingen ein möglichst hohes Maß positiven Wissens zu geben und die Anstalten dadurch zu einer Art von Realschulen machten; wie andere Zeit und

*) Hierdurch erklären sich die vielfach angefochtenen, schärferen Redewendungen und Ausdrücke in den Regulativen vom 1., 2. und 3. Oktober 1854.

Digitized by Google

Kraft damit verschwendeten, die Seminaristen in weitschichtige Systeme wissenschaftlicher Pädagogik einzuführen; wieder andere meinten, auf den Gebieten der Methodik jedes einzelnen Lehrgegenstandes Pfadfinder sein und Pfadfinder erziehen zu sollen. Dem trat er entgegen, indem er eine Zahl junger, strebsamer Männer gewann, die als Seminardirektoren und Seminarlehrer einfachere, naturgemäßere Methoden einschlagen und praktisch tüchtige Lehrer erziehen sollten. Wirklich begann an einigen Seminaren, namentlich in den Provinzen Schlesien und Sachsen, ein neues Leben, und vielleicht hätte sich dieses auch den anderen Provinzen mitgeteilt, wenn sich die in der Zeit von 1850 bis 1854 immer lauter geltend gemachten Forderungen einer Umkehr, wie auf allen anderen Gebieten des geistigen Lebens so auch auf demjenigen der Volksschule hätten auf diesen langsamen Weg stetiger Entwicklung verweisen lassen. Man verlangte Beschränkung; eine Schrift von Goltzsch: Die einklassige Dorfschule, zeigte in dieser Einrichtung ein Ideal der Volksschule; man wollte die Schullehrerseminare beseitigt und die Lehrerbildung in die Hände der Landgeistlichen gegeben wissen. Bei alledem war noch der Geheimrat Stiehl selbst ein Gegenstand des Argwohns, nachdem er als Mitglied der damaligen zweiten Kammer die Politik von Olmütz bekämpft und an den Differenzen zwischen den Ministern von Ladenberg und Manteuffel, in welchen der letztere siegte, zu Gunsten des ersteren teilgenommen hatte.

Unter solcher Sachlage legte Stiehl dem damaligen Minister von Raumer den Entwurf zu den bekannten drei preußischen Regulativen vor, welche dieser mit geringen Modifikationen genehmigte und am 1., 2. und 3. Oktober 1854 als allgemeine Verfügung erließ. Es lag dem Urheber dieser Regulative, welche im Widerspruche mit sonstiger preußischer Überlieferung nicht unter dem Namen des Ministers, sondern unter demjenigen seines vortragenden Rates bekannt geworden sind, daran, eine Reform im Volksschulwesen durchzuführen und dabei zu zeigen, daß es nicht nötig sei, mit der Vergangenheit zu brechen und Volksschule und Lehrerbildung zum Gegenstande eines neuen Experimentes zu machen, wenn sie Nährer und Träger lebendig christlichen Geistes werden sollten. In dieser Beziehung hätte Stiehl den Dank derer verdient, welche ihn am heftigsten angegriffen haben; denn er hat an die besten Tage der Beckedorffschen Zeit angeknüpft und Wege gewiesen, welche seit nunmehr fast dreißig Jahren zum Segen des Volkes weiter eingeschlagen worden sind.

Die Tendenz der Regulative ging dahin, die Schule aus der Isolierung, in welcher sie stand oder zu stehen schien, herauszuheben und sie in unmittelbare Wechselwirkung mit Familie, Staat und Kirche, als den drei lebensvollen Organismen, aus welchen ihr die Kinder übergeben werden, und für welche sie dieselben erziehen soll, zu setzen. Das erste der drei Regulative betraf die Einrichtung und den Lehrplan der Schullehrerseminare; dasselbe stellte die Forderung des dreijährigen Kursus für dieselben mit großer Bestimmtheit, sodann schrieb es vor, daß die Übungsschule der Mittelpunkt sein solle, um welchen sich die Arbeit im Seminar vorzugsweise zu bewegen habe; es hielt daran fest, daß eine Sonderung von Seminaren für Stadt- und für Landschullehrer zu vermeiden sei, und es wies endlich dem Seminar als wesentliche Aufgabe nicht die Aneignung neuen Lernstoffes, sondern die Verarbeitung der von den Seminaristen bereits vor ihrer Aufnahme gewonnenen Kenntnisse und ihre Befähigung zur Erteilung von Unterricht zu.

Im Zusammenhange hiermit gab das zweite Regulativ Vorschriften über die Vorbildung der Lehramts-Präparanden und normierte die Anforderungen für die Aufnahmeprüfung.

Das dritte endlich zeichnete die Grundzüge für die Einrichtung der einklassigen preußischen Volksschule. Hier wurde zum erstenmal bestimmt, daß in der Regel nicht mehr als achtzig Kinder auf einen Lehrer kommen sollten; sodann wurde für den Religionsunterricht die biblische Geschichte als die Hauptsache bezeichnet und dem Lehrer aufgegeben, dieselbe frei zu erzählen. Für den Unterricht im Lesen wird die Buchstabiermethode verpönt, jede andere mit der Maßgabe frei gegeben, daß die Kinder in jedem

Digitized by Google

Falle nach Vollendung des ersten Schuljahres mechanisch richtig lesen müßten. Sodann wird das Lesebuch in den Mittelpunkt des deutschen Unterrichtes gestellt, derart, daß in Schulen, wo für den Unterricht in den Realien keine besonderen Stunden angesetzt werden könnten, auch dieser sich an das Lesebuch anzuschließen habe. Beim Rechnen wurde der Nachdruck auf die mündliche Übung gelegt. Endlich war es ein Hauptverdienst der Regulative, daß sie der vaterländischen Geschichte, wenn auch zunächst nur durch Anwendung der Feier von Gedenktagen, einen Ehrenplatz in den Schulen gaben.

Diesen großen, wie bereits gesagt, in ihren Segnungen noch fortwirkenden Vorzügen standen allerdings auch recht erhebliche Fehler gegenüber; doch trafen sie nicht das Wesen der Sache und hätten im Laufe der Zeit beseitigt werden können. Zunächst mußte es befremden, daß in einem Staate, dessen Bevölkerung zum dritten Teile aus Katholiken bestand, in einer Verfügung von so weittragender Bedeutung die katholische Schule völlig ausgeschwiegen wurde. Sodann war es überraschend, daß nur der Unterricht in der einklassigen Schule reguliert wurde, während doch schon damals mindestens der dritte Teil der preußischen Volksschullehrer an zwei- und mehrklassigen Volksschulen arbeitete. Es war damit einer gewissen Politik der freien Hand das Thor geöffnet, welche noch überall denen, die sich ihrer bedienten, verhängnisvoll geworden ist. Anstatt Bestimmungen aufzuheben, welche sich nicht mehr halten ließen oder sich als zweckwidrig erwiesen hatten; anstatt der öffentlichen Meinung da nachzugeben, wo sie im Rechte war, um ihr deste kräftiger entgegenzutreten, wenn sie irrte: ließ man gewähren, wartete Erfolge, andere Zeiten u. dgl. ab; man gab dadurch — es geschah dies namentlich von 1866 ab — die mühsam gewonnene Einheitlichkeit in der Arbeit der Schule auf und machte nach außen und nach unten den Eindruck der Unsicherheit und der Schwäche. Wieweit diese Politik der freien Hand ging, ergiebt sich beispielsweise aus der Thatsache, daß das Schriftchen von Schneider: Aufgabe und Ziel der preußischen Volksschule (Bromberg 1865), welches die Grundlage zu der Allgemeinen Verfügung vom 15. Oktober 1872 bildet, im Centralblatt von Stiehl abgedruckt wurde, und daß es 1872 nur noch wenige Seminare gab, deren Lehrplan den formell noch in Kraft stehenden Regulativen entsprach. (Vgl. auch den Aufsatz v. Supprian über den Unterricht in den Klassikern in den Seminaren im Centralblatt 1871, — und während dieser Aufsatz im amtlichen Organe veröffentlicht wurde, gab es Seminare, in welchen den Schülern ihr Schiller konfisziert wurde.)

Die anderen Mängel der Regulative erklären sich aus der Stimmung und den eigentümlichen Verhältnissen der Zeit, in welcher sie entstanden. Das gilt zunächst von der stellenweis schwülstigen, frömmelnden Sprache. In seiner Schrift: Meine Stellung zu den Regulativen, Berlin 1872, hat Stiehl gesagt: Der parānetische Ton wurde gewählt, um die Teilnahme der geistlichen Schulinspektoren für die Schule zu gewinnen. Man hat ihm das verdacht und in diesem Bekenntnisse eine Verleugnung gesehen. Mit Unrecht; man kann im innersten Grunde der Seele fromm sein und braucht darum doch die Ministerialreskripte nicht im Predigttone zu schreiben; ja es sind thatsächlich Verfügungen im nüchternsten Stile ergangen, welche zur Förderung des christlichen Volkslebens von großer Bedeutung wurden. Außerdem ist die Angabe richtig; sollten die Regulative da genügen, wo man viel weiter gehende Wünsche geltend machte, so mußten sie sich von vornherein, auch in ihrer Form, als jenen Kreisen geistesverwandt, kundgeben.

Im Zusammenhange hiermit stand die Überspannung der Anforderungen bezüglich des Memorierstoffes in der Religion, in welchen thatsächlich, vielleicht gegen die ursprüngliche Absicht der Regulative, in Seminaren und Volksschulen die biblischen Geschichten mit hineingezogen wurden. Das Gewicht dieser Anforderungen wurde um so schwerer empfunden, als in allen anderen Gegenständen mit großer Strenge die Einhaltung niedrigerer Maße angeordnet war. Mit vollem Rechte, aus den Grundsätzen gesunder Pädagogik heraus, war nämlich sowohl der Volksschule wie dem Seminar ein knapp bemessenes Pensum in den Hauptlehrgegenständen vorgeschrieben und angeordnet worden,

Digitized by Google

daß dieses vor allen Dingen erfüllt werden müsse. Anstatt nun aber die Linien vorzuzeichnen, auf welchen unter gewissen Voraussetzungen weiter gegangen werden dürfe, hatte man nur bestimmt, daß eine jede Überschreitung des allgemeinen Zieles besonderer Genehmigung bedürfe. Hierin lag ein Unrecht gegen eine nicht geringe Zahl auch einklassiger Schulen, welche unter günstigen Verhältnissen arbeitend, wieder herabgedrückt werden zu sollen schienen, noch mehr aber gegen die Seminare, welche ihre Aufgabe, Lehrer für städtische und ländliche, einklassige und mehrklassige Schulen auszubilden, nicht erfüllen konnten, wenn ihnen nicht etwas freiere Bahn gelassen wurde.

Von diesen Fehlern der Regulative, welche, wie bereits erwähnt, durch wenige Federstriche zu beseitigen gewesen wären, nahm die Opposition gegen dieselben ihren Ausgangspunkt, ging aber, wie es bei dergleichen Bewegungen der Fall zu sein pflegt, weiter. In der pädagogischen und in der politischen Presse, sowie im Landtage der Monarchie wurde die Aufhebung der Regulative immer lauter gefordert. Die Vertheidigung blieb fast ausschließlich der Regierung und den ihr noch nahe stehenden Kreisen überlassen, und diese erschwerten sich ihren Stand, indem sie sich auch auf das Nebensächliche steiften.

Mitten in die Bewegung fiel der Thronwechsel. Im Jahre 1857 hatte den König ein Hirnschlag getroffen; ein volles Jahr hatte der Prinz von Preußen mit brüderlicher Pietät und einer Selbstlosigkeit, die kaum anderswo in der Geschichte ihresgleichen findet, „nach den ihm bekannten Intentionen seines Bruders" die Regierungsgeschäfte versehen; im Oktober 1858 aber übernahm er sie selbständig. Das Ministerium von Manteuffel wurde entlassen; mit ernsten und bedeutungsvollen Worten wurde die theologische Richtung getadelt, in welche die Kirchen- und Schulverwaltung in den letzten Jahren gegangen war und ihr vorgehalten, daß sie in ihrer Wirkung Heuchelei an Stelle aufrichtiger Frömmigkeit setzen mußte. Der Minister von Raumer erhielt einen Nachfolger in von Bethmann-Hollweg, dem Begründer des deutschen Kirchentages und stellvertretenden Vorsitzenden des Centralausschusses für innere Mission. Deutlicher konnte nicht kundgegeben werden, daß nicht das evangelische Leben im Volke, sondern nur jene Richtung bedroht sei, von welcher der Prinz-Regent Gefahren für dasselbe erwartete. Daß heftige Anfeindungen von der plötzlich in den Schatten gestellten Seite gegen Herrn von Bethmann ausgingen, war natürlich; seinem Charakter entsprach es, daß er sich durch dieselben weder nach rechts noch nach links von seinem Wege abdrängen ließ. Wie zu erwarten war, wurden die Anträge auf Beseitigung der Regulative auch ihm gegenüber laut. Er besuchte einige schlesische Seminare, fand in denselben höhere Ziele erreicht, als er nach dem Wortlaute der Regulative erwarten durfte; insbesondere waren auch die deutschen Klassiker den Seminaristen nicht fremd. Der Minister überzeugte sich, daß der Weg, auf welchem sich die preußische Volksschulverwaltung bewegte, der richtige, der größte Teil der erhobenen Klagen falsch, und daß es möglich sei, berechtigte Wünsche zu erfüllen, ohne an der principiellen Stellung etwas aufzugeben. In diesem Sinne ergingen die beiden Reskripte vom 19. November 1859 und vom 16. Februar 1861 (abgedruckt im Centralblatte für die gesamte Unterr.-Verwaltung und in Weiterentwicklung der Regulative), in welchen der Memorierstoff im Religionsunterrichte beschränkt, der Lehrplan der Seminare und der Volksschulen — namentlich durch Aufnahme des Unterrichtes in Geometrie und Zeichnen und durch Erweiterung des Pensums in anderen Lehrgegenständen — verbessert und die Schärfe in einzelnen Bestimmungen der Regulative durch Erläuterungen gemildert wurde.

Im Jahre 1862 trat Herr v. Bethmann-Hollweg zurück. Sein Nachfolger, Heinrich v. Mühler, führte wenigstens in Beziehung auf die Volksschule und die Lehrerbildung das Amt in dem Geiste v. Bethmann-Hollwegs fort, und der feingebildete, hochbegabte Staatsmann, welcher ein sehr offenes Auge für alle Vorgänge im Volksleben hatte, würde auch den Weg besonnener Reform sicher weiter verfolgt haben, hätten ihm seine übrigen Amtsgeschäfte Zeit zur Initiative gelassen, oder wären ihm von

Digitized by Google

berufener Stelle bestimmte Vorschläge gemacht worden. An beiden hat es gefehlt; ja es wurden sogar die Regulative vom 1., 2., 3. Oktober immer von neuem durch den Geheimrat Stiehl amtlich publiziert, ohne daß auch nur durch ein Vorwort oder eine Fußanmerkung erwähnt worden wäre, daß sie 1859 und 1861 wesentliche Modifikationen erfahren hätten. Dem Minister wurde dadurch seine Stellung vor der Landesvertretung erschwert, denn dieser waren die neueren Verfügungen allmählich fremd geworden, und sie erhob die alten Klagen gegen die Vorschriften der Regulative, obgleich doch Seminare und Volksschule denselben thatsächlich gar nicht mehr entsprachen.

Im Jahre 1866 erfolgte die Erwerbung der neuen Landesteile, welche als die Provinzen Schleswig-Holstein, Hannover, Hessen-Nassau der Monarchie eingefügt wurden. Alle drei Provinzen hatten wohlgeordnete Schulverhältnisse, Schleswig-Holstein die vorzüglichsten, Hannover die den preußischen Einrichtungen relativ fremdesten, auch in sich sehr ungleiche. Formell eingeführt wurden die Regulative in die Schulen der neuen Provinzen nicht.

Während solchergestalt sämtliche Schulen in drei Provinzen, die katholischen Schulen der ganzen Monarchie außerhalb des Geltungsbereiches der Regulative standen, die mehrklassigen Schulen von ihnen nur indirekt getroffen waren, nicht wenige Seminare wie Volksschulen unter stillschweigender Genehmigung der Behörden eigene Wege gingen; während ferner im direkten Gegensatze zu dem Regulativ vom 2. Oktober in einzelnen Gegenden der Monarchie Präparanden-Anstalten vom Staate subventioniert, ja ganz unterhalten wurden, behielten die Regulative auf dem Papiere ihre alte Geltung und ließ die Unterrichtsverwaltung ihretwegen die schärfsten Angriffe über sich ergehen. Diese waren in der Allgemeinheit, in welcher sie ausgesprochen wurden, um so ungerechtfertigter, als die vier letzten Unterrichtsminister auf allen Gebieten der Volksschulverwaltung, namentlich aber auf demjenigen der Seminare eine lebhafte, produktive und segensreiche Thätigkeit entfaltet hatten, deren Erfolge in einer durch das Centralblatt 1871, S. 643 ff. veröffentlichten Denkschrift ausführlich dargelegt worden sind, und welche auch in Berichten der Unterrichtskommission des Abgeordnetenhauses anerkannt worden ist. Mochte man immerhin in geschichtlichen und statistischen Berichten über das Volksschulwesen der einzelnen Staaten, namentlich wenn sie von Verfassern außerhalb Preußens herrührten, lesen, wie Preußen noch unter dem Drucke der Regulative stehe, und darum in der Entwicklung zurückbleibe; mochten es preußische Pädagogen für ihren Beruf halten, auf allgemeinen Versammlungen und in öffentlichen Blättern, ihr Vaterland zu verklagen: seine Schule stand hinter derjenigen keines Nachbarstaates zurück; nur wurde es hohe Zeit, ernstlich Sorge zu tragen, daß sie sich auf ihrer Höhe erhalte, nachdem die Nachbarstaaten unter der Führung von Sachsen begonnen hatten, ihr Schulwesen gesetzlich zu ordnen. Einen ersten Schritt that der Minister v. Mühler, als er im Jahre 1869 dem Landtage den Entwurf eines Gesetzes über die Bildung von Lehrer-Witwenkassen vorlegte. Von dem Geheimrat von Wussow vor beiden Häusern mit Eifer und Geschick vertreten, gelangte der Entwurf zur Annahme und wurde unter dem 22. Dezember 1869 als Gesetz publiziert. Dieses Gesetz sichert jeder Witwe eines öffentlichen Volksschullehrers eine Pension, deren damals auf mindestens 150 ℳ normierter Betrag durch eine Novelle vom 24. Februar 1881 auf mindestens 250 ℳ erhöht wurde.

Einen weiteren Schritt that der Minister v. Mühler durch die Vorlage des Schulaufsichtsgesetzes im Winter 1871—72; ehe dieses aber zur Beratung gelangte, trat Herr von Mühler, welcher durch den Tod des Unterstaatssekretärs Lehnert seine beste Stütze, seinen vorzüglichsten Mitarbeiter, verloren hatte, zurück. Se. Majestät der Kaiser übertrug das Ministerium dem Geheimen Oberjustizrat Dr. Falk.

Noch in den letzten Jahren der v. Mühlerschen Verwaltung hatte der sogenannte Kulturkampf begonnen, d. i. die planmäßige und gesetzlich geordnete Abwehr von Eingriffen der römisch-katholischen Hierarchie in das Staats- und Volksleben des deutschen

Digitized by Google

Reiches. Es ist nicht dieses Ortes, eine Geschichte dieses Streites zu geben; es muß vielmehr genügen, auf die Wirkungen zu weisen, welche er auf die preußische Volksschule übte. Zunächst waren diese störend für deren Verwaltung. Die volle Kraft eines Mannes wird durch die Leitung des preußischen Unterrichtswesens beansprucht; hier aber blieb für diese nur ein Teil der Zeit und Kraft eines Mannes, den die Durchführung der Absichten des Reichskanzlers, die Verteidigung der Hoheitsrechte seines Landesherrn und der Befugnisse des Staates in erster Linie in Anspruch nahm, und der sich bei dieser Thätigkeit den aufreibendsten Arbeiten hingeben, die heftigsten Angriffe ertragen mußte. Dazu kam, daß sich der Eifer der Gegenpartei wider den Minister der geistlichen Angelegenheiten — und beim besten Willen, mild zu sein, mußte dieser oft und stark reizen — auf den Chef der Unterrichts-Verwaltung übertrug; diesem wurde darum Mißtrauen entgegengebracht und es wurden ihm Schwierigkeiten bereitet, auch wo sich seine Thätigkeit auf rein technische Ziele beschränkte. Wenn trotzdem die sieben Jahre der Falkschen Unterrichtsverwaltung eine Zeit der produktivsten Thätigkeit auf allen Gebieten des Volksschulwesens geworden sind, so erklärt sich dies einerseits aus den persönlichen Eigenschaften des Ministers — wir dürfen wohl sagen den persönlichen Vorzügen des Ministers, — andrerseits aus der Hingebung, mit welcher alle[1]) seine Räte seine Absichten förderten und ihm die Erfüllung seiner fast übermenschlichen Aufgaben zu erleichtern eiferten.

Übrigens hatte der sogenannte Kulturkampf auch unmittelbare Einwirkungen auf die Schulverwaltung: die erste war die 1871 erfolgte Auflösung der katholischen Abteilung im Ministerium selbst, von welcher bis dahin auch die allgemeinen Angelegenheiten der katholischen Schulen bearbeitet worden waren; eine spätere Wirkung war das Schulaufsichtsgesetz, welches, am 11. März 1872 erlassen, den alten Grundsatz des Allgemeinen Landrechtes zur allgemeinen Geltung brachte, nach welchem alle Unterrichts- und Erziehungsanstalten unter Aufsicht des Staates stehen. Endlich gehört hierher das Gesetz vom 31. Mai 1875, durch welches die Unterrichts- und Erziehungsanstalten der katholischen Ordensniederlassungen aufgehoben wurden.

Die Verwaltung des Ministers Dr. Falk richtete ihr Augenmerk zuerst auf die Zustände in den utraquistischen Schulen des Ostens. Nachdem eine Konferenz von Sachverständigen im Ministerium stattgefunden hatte, wurden unter allerhöchster Genehmigung für die utraquistischen Schulen in Ost- und Westpreußen, Posen und Oberschlesien neue Reglements erlassen. Der oberste Grundsatz war, daß die Unterrichtssprache in allen diesen Schulen die deutsche sei. Zugleich wurde ein Betrag von jährlich 60 000 ℳ in den Staatshaushalts-Etat aufgenommen, welcher zu Remunerationen von Lehrern dienen sollte, die sich im deutschen Unterrichte an utraquistischen Schulen auszeichneten, und welcher außerdem Einrichtungen zur Ausbildung von Lehrern für solche ermöglichen sollte.

Die nächste Sorge richtete sich nicht sowohl auf die Beseitigung, denn diese war außer Frage, sondern auf den Ersatz der Regulative. Auch hier ließ der Minister eine von ihm selbst geleitete Konferenz vorangehen; an derselben nahmen außer den zuständigen Räten des Ministeriums einige Schulräte und Seminardirektoren aus den verschiedenen Gegenden der Monarchie (Wetzel aus Berlin, Bork aus Königsberg, Spieker aus Hannover, Bayer aus Wiesbaden, Dr. Kellner aus Trier, Giebe aus Bromberg, Schorn aus Weißenfels, Lange aus Segeberg, Dr. Treibel aus Braunsberg, Fix aus

[1]) In weiteren, namentlich Lehrerkreisen, ist man in der Regel geneigt, alle Maßnahmen des Ministeriums auf die technischen Räte desselben zurückzuführen. Wirklich aber bedürfen diese der kräftigsten Unterstützung durch die Verwaltungsräte, und manche Reformen sind überhaupt von diesen ausgeführt worden. So wurde bereits oben erwähnt, daß die Gesetze über die Lehrerwitwenkassen den Geh. Rath v. Wussow zum Referenten hatten; so ist das System der Alterszulagen durch Geheimrath v. Cranach, jetzt Landdrost in Hannover, die neue Organisation der Schulaufsicht durch diesen und den Geh. Oberregierungsrat Raffel durchgeführt worden.

Digitized by Google

Soest), sowie politische Persönlichkeiten aller Bekenntnisse und Parteien teil; so neben von Kleist-Retzow, von Mallinkrodt und Reichensperger: Techow, Richter, Schirm, Bohm. Danach wurde der Direktor des Seminars für Stadtschulen zu Berlin, Dr. Schneider, mit der Ausarbeitung der „Neuen Regulative" beauftragt. Dessen Arbeit ward sodann in einer vom Unterstaatssekretär Dr. Achenbach geleiteten Konferenz, an welcher die Geheimen Räte Stiehl, Dr. Stieve und Wätzoldt, der Prov.-Schulrat Wetzel und 2c. Schneider teilnahmen, geprüft; der demnächst amendierte Entwurf ward in einer Schlußkonferenz des Ministers mit dem 2c. Schneider am 15. Oktober 1872 endgültig fixiert und vom Minister unterschrieben, welcher dabei noch seine besondere Freude darüber aussprach, daß die Arbeit gerade am Geburtstage des hochseligen Königs ihre Vollendung erhielt.

Die „Allgemeinen Bestimmungen", wie die neuen Erlasse genannt wurden, hatten fünf Teile; der erste bestimmte Einrichtung, Aufgabe und Ziel der preußischen Volksschule, der zweite gab einen Lehrplan für die Mittelschulen, der dritte betraf das Präparanden-, der vierte das Seminarwesen, der fünfte ordnete die Prüfungen für Lehrer an Volksschulen und an Mittelschulen, sowie für Rektoren.

Die Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober sind im Buchhandel mehrfach erschienen (Berlin, Besserſche Buchhandlung. W. Hertz; ebenda bei Wiegand und Grieben und bei Kortkampf); sie sind außerdem mit Erläuterungen und Ergänzungen herausgegeben (Schneider, Volksschulwesen und Lehrerbildung. Berlin 1875, Wiegand und Grieben); eine Analyse derselben ist also hier überflüssig, und es genügt die Erwähnung, daß sie sich in formeller Hinsicht von den Regulativen dadurch unterschieden, daß sie rein dispositiv waren, Motive und Erörterungen ausschlossen und daß sie auch die äußere Einrichtung der Schulen in ihren Bereich zogen und die verschiedenen Verhältnisse derselben klar ins Auge faßten. Der auf die Volksschulen unmittelbar bezügliche Teil folgt weiter unten.

Mit der Durchführung der neuen Vorschriften verband sich für den Minister eine weitere Aufgabe, deren ganzer Umfang erst allmählich erkannt wurde: die Überwindung des Lehrermangels. Ein solcher hatte sich schon in den letzten Jahren der Mühlerschen Verwaltung gezeigt und die Aufmerksamkeit der Landesvertretung erregt. Seine Ursachen lagen zum Teil in allgemeinen Kulturverhältnissen, zum Teil in Unterlassungen des letzten Jahrzehntes. Im Jahre 1872 wurde er so intensiv als eine Gefahr für das Volksleben empfunden, daß der deutsche Kirchentag und der Centralausschuß für innere Mission die Frage nach seiner Beseitigung auf die Tagesordnung ihres Kongresses zu Halle setzten. Im Leben der Schule machte er sich geltend durch die Unmöglichkeit, alle erledigten Stellen zu besetzen, die behufs Trennung überfüllter Schulklassen und Abkürzung weiter Schulwege nötigen neue Stellen zu gründen, und durch die Schwierigkeit der Pensionierung von alt und schwach gewordenen Lehrern; es fehlte nämlich an Ersatz für sie. Im Laufe der Zeit hat es sich ergeben, daß Preußen 1872 etwa 14 000 bis 16 000 Lehrer zu wenig hatte.

Ehe der Minister Dr. Falk an die Reorganisation des Volksschulwesens gehen konnte, erfolgte ein Personenwechsel in seiner Unterrichtsabteilung. Ermüdet durch die heftigen Angriffe, denen er dauernd ausgesetzt blieb, entmutigt durch den Mißerfolg seiner Schrift: Meine Stellung zu den Regulativen, verstimmt über den Verlauf der großen Volksschulkonferenz im Juni 1872 schied der Geheimrat Stiehl von der Thätigkeit, welche seit fast dreißig Jahren den Inhalt seines reichen Lebens gebildet hatte. An seine Stelle trat der Verfasser der Allgemeinen Bestimmungen neu in das Ministerium, in welchem er, wie bereits erwähnt worden ist, mit dem Geheimrat Wätzoldt die Volksschulangelegenheiten bearbeitete. Unterstützt und gefördert durch erfahrene und wohlmeinende, rechts- und verwaltungskundige Kollegen (vgl. Anm. zu S. 360) traten diese beiden nun miteinander in eine Zeit fröhlichen Schaffens.

Die Lehrergehalte wurden nach einem festen Plane im ganzen Lande aufgebessert

Digitized by Google

und zu diesem Zwecke ein sehr erheblicher Staatszuschuß zur Verfügung gestellt. Wie dringend nötig dies war, erhellt aus der Thatsache, daß noch 1871, unmittelbar vor Falks Eintritt in das Ministerium, Stellen bestanden mit einem Einkommen

von 150 bis 300 ℳ in den Städten 40, auf dem Lande 256;
„ 300 „ 450 „ „ „ „ 378, „ „ „ 4306;
„ 450 „ 600 „ „ „ „ 1112, „ „ „ 10261;
„ 150 „ 600 „ „ „ „ 1530, „ „ „ 14823;

zusammen also 16353, d. h. ein reichliches Dritteil aller Lehrerstellen der Monarchie hatte weniger als 601 Mark Einkommen. In Verbindung mit der Einkommens-Aufbesserung wurden Alterszulagen eingeführt, welche den Lehrern nach dem zwölften Dienstjahre bewilligt und nach dem zwanzigsten Dienstjahre erhöht werden.

Ein Bild von dem Fortschritte, welcher in Bezug auf das Stellen-Einkommen der Lehrer in Preußen seit den Anfängen des Kultusministeriums gemacht worden ist, findet sich in der Denkschrift: Die öffentlichen Volksschulen im preußischen Staate, XIII. Ergänzungsheft zur Zeitschrift des Königl. preußischen statistischen Bureaus S. 48 ff. (vgl. auch Petersilie: Die öffentlichen Volksschulen in Preußen, X. Ergänzungsheft derselben Zeitschrift). Wir entnehmen der erstgenannten Schrift folgende Zahlen:

Durchschnittliches Stellen-Einkommen.

A. In den älteren Landesteilen.

Provinzen	im Jahre 1821			im Jahre 1861			im Jahre 1871			im Jahre 1878		
	in den Städten	auf dem Lande	überhaupt	in den Städten	auf dem Lande	überhaupt	in den Städten	auf dem Lande	überhaupt	in den Städten	auf dem Lande	überhaupt
	ℳ	ℳ	ℳ	ℳ	ℳ	ℳ	ℳ	ℳ	ℳ	ℳ	ℳ	ℳ
Ostpreußen	621	252	280	765	457	510	1197	648	648	1238	845	928
Westpreußen	693	261	308	856	518	595				1228	830	941
Stadtkreis Berlin	1918*)	—	1918*)	1249	—	1249	1533	—	1533	2063	—	2063
Brandenburg	686	266	309	827	617	688	1017	705	828	1352	979	1131
Pommern	772	156	197	807	435	540	990	546	687	1422	885	1064
Posen	412	143	202	671	432	504	855	555	651	1162	863	966
Schlesien	538	296	322	829	543	610	1014	675	777	1419	901	1057
Sachsen	629	336	378	848	705	758	939	795	855	1309	1033	1151
Westfalen	475	272	306	840	573	648	1026	735	825	1379	1089	1190
Rheinland	565	250	291	902	585	680	1068	717	843	1470	1064	1212
Hohenzollernsche Lande	—	—	—	687	495	520	765	648	684	1118	822	860
Monarchie im älteren Bestande	638	258	322,80	846	548	634	1087	701	788	1430	954	1127

B. In den neueren Landesteilen.

	1821			1861			1871			1878		
Schleswig-Holstein	—	—	—	—	—	—	1350	1011	1095	1372	1066	1149
Hannover	—	—	—	—	—	—	975	594	687	1422	905	1031
Hessen-Nassau	—	—	—	—	—	—	1098	648	792	1652	936	1171
gesamte Monarchie jetzigen Bestandes	—	—	—	—	—	—	1089	705	792	1441	955	1122

*) 1821 sind in Berlin die Gehalte der Lehrer von 4 höheren Lehranstalten mit berechnet.

Digitized by Google

Eine weitere Sorge erstreckte sich auf die Unterstützung der emeritierten Lehrer. Für diese weist der Staatshaushalts-Etat nach

im Jahre	1867	24 000 ℳ,
„ „	1868	25 904 „
„ „	1869	30 000 „
„ „	1872	39 000 „
„ „	1873	240 000 „
„ „	1874	270 000 „
„ „	1877/78 . . .	300 000 „
„ „	1879/80 . . .	331 000 „
„ „	1880/81 . . .	631 000 „
„ „	1881/82 . . .	700 000 „

Durch diese Mittel ist es möglich geworden, sämtlichen emeritierten Lehrern, soweit nicht etwa ihre Dienstzeit allzukurz war, oder ihre nur partielle Invalidität ihnen die Annahme anderer Beschäftigung gestattet, ein Ruhegehalt von mindestens 600 ℳ jährlich zu gewähren.

Auf diese Weise war für die äußere Lage der Lehrer besser gesorgt als bisher, und es durfte erwartet werden, daß damit die Gründe beseitigt seien, welche bis jetzt nicht wenige junge Leute aus dem Bürger- und Bauernstande, sowie Lehrersöhne abgehalten hatten, sich dem Lehrerberufe zu widmen. Es kam nun darauf an, die Wege zu diesem zu erleichtern und zu verbessern. In dieser Hinsicht kam zunächst die Vorbereitung für das Seminar in Betracht. Indem das Regulativ vom 2. Oktober 1854 diese zu einer nur privaten Angelegenheit gemacht hatte, war dasselbe eine der Quellen des Lehrermangels. Die jungen Leute, welche Schullehrer werden wollen, gehören naturgemäß der ärmeren Bevölkerung an, und dieser kann nicht zugemutet werden, ihre Söhne bis zu deren siebzehntem Jahre vollständig zu unterhalten, ohne auch nur die Gewähr zu haben, daß sie nach dessen Vollendung das gesuchte Ziel wirklich erreichen. Das Verfahren der Unterrichtsverwaltung war um so unvorsichtiger, als erfahrungsmäßig Knaben von 16 bis 17 Jahren in den Schreibstuben der Landräte, Rechtsanwälte, auch der Geschäftsleute, sehr gesucht sind. Die Wirkungen der verfehlten Maßregel machten sich bereits zur Zeit der v. Mühlerschen Verwaltung geltend, welche deshalb wenigstens in einzelnen Provinzen, wie bereits erwähnt wurde, andre Bahnen einschlug. Es entstanden, allerdings vereinzelt, private und öffentliche Präparanden-Anstalten, und auf dem Staatshaushalts-Etat erschien ein Betrag zur Förderung des Präparandenwesens, welcher 1872 bereits auf jährlich 108 870 ℳ angewachsen war. Von 1873 an wurde das Präparandenwesen planmäßig organisiert; die Grundlinien des bezüglichen Planes giebt eine Verfügung vom 9. Juli 1873 (abgedruckt im Centralblatte von 1873 und bei Schneider, Volksschulwesen und Lehrerbildung, Berlin 1875). Nach demselben sollen zunächst staatliche Präparandenanstalten ins Leben treten, zum Teil, um da, wo andre Anstalten fehlten, den Seminaren den nötigen Nachwuchs zu sichern, teils um den privaten Anstalten als Korrektiv zu dienen. Die staatlichen Anstalten haben zwei Klassen, zwei ordentliche Lehrer und einen Hilfslehrer und in der Regel 60 Zöglinge. Zur Zeit bestehen solche zu

Pellkallen und Lötzen	Provinz	Ostpreußen.
Pr. Stargard und Rehden	„	Westpreußen.
Plathe, Massow, Rummelsburg, Grimmen	„	Pommern.
Meseritz, Lissa, Rogasen, Czarnikau	„	Posen.
Landeck, Schweidnitz, Schmiedeberg, Zülz, Oppeln, Rosenberg, Ziegenhals	„	Schlesien.
Querlimburg und Heiligenstadt	„	Sachsen.
Barmstedt und Apenrade	„	Schlesw.-Holstein.
Diepholz, Melle, Aurich	„	Hannover.

Digitized by Google

Laasphe	Provinz Westfalen.
Herborn, Fritzlar	„ Hessen-Nassau.
Simmern	„ Rheinland.

Der jährliche Gesamt-Aufwand für diese 33 Anstalten beträgt 403 399 ℳ. Außerdem soll die Einrichtung privater Anstalten befördert werden. Zu Remunerationen für deren Lehrer und zu Unterstützungen für ihre Schüler stellt der Staatshaushalts-Etat jährlich 192 958 ℳ bereit.

Die Errichtung neuer Seminare hatte sich die frühere Verwaltung ernstlich angelegen sein lassen; während noch 1853: 45 Hauptseminare und 13 Nebenseminare, letztere zum Teil von Privaten und von Vereinen geleitet, bestanden, gab es 1870, abzüglich von 18 Seminaren in den neueren Landesteilen, 43 evangelische, 17 katholische staatliche, normal eingerichtete Lehrerbildungsanstalten in der Monarchie. In der Zeit von 1840 bis 1860 waren 4 neue Seminare gegründet worden; von 1860 bis 1870 traten 16 neue, nämlich 11 evangelische, 5 katholische staatliche Anstalten hinzu. Die gesamte Monarchie hatte 1870: 57 evangelische, 21 katholische, zusammen 78 Seminare mit 4786 Zöglingen. Dem vorhandenen Bedürfnisse genügten diese aber nicht, und die Denkschrift von 1871 (Centralblatt 1871 S. 644) forderte selbst nur die Anerkennung, daß, wenn auch nicht das Notwendige, so doch das Mögliche gethan worden sei. Man ging also mit erhöhtem Eifer an die Errichtung von Seminaren und bis 1876 waren deren 26 neu ins Leben getreten. Im Jahre 1882 hatte die Monarchie 111 Seminare mit 9955 Zöglingen. Von 1872 bis 1882 hatte sich demnach die Zahl der Seminare um 33, die der Seminaristen um 5169 vermehrt, also mehr als verdoppelt. Zugleich waren die vorhandenen Anstalten erweitert und reorganisiert worden. Sie hatten, wo dies bis dahin noch nicht der Fall war, dreijährigen Kursus und wohleingerichtete Übungsschulen erhalten; das Lehrpersonal war dahin vermehrt worden, daß jede Anstalt außer dem Direktor einen ersten, vier ordentliche, einen Hilfslehrer, zusammen sieben Lehrer erhielt; den Lehrern für Physik und für Zeichnen wurde in besonders für sie eingerichteten Lehrkursen an höheren technischen Lehranstalten Gelegenheit zu ihrer Weiterbildung gegeben; für die Ergänzung der Lehrmittel wurden im Jahre 1874 einmalig 45 000 ℳ verwendet; von 1875 ab wurde der Lehrmittel-Etat bei jeder Anstalt auf 750 bis 900 ℳ jährlich erhöht. Die Fonds für die Unterstützung der Seminaristen wurden derart verstärkt, daß in der Regel 150 ℳ jährlich auf jeden externen, 90 ℳ jährlich auf jeden internen Zögling kamen, bezw. kommen. Verteilt werden diese Zuwendungen nach Maßgabe der Bedürftigkeit und der Würdigkeit der Seminaristen. Auf diese Weise erhöhte sich die jährliche Gesamtausgabe für die Seminare

von 1 130 400 ℳ 30 ₰ im Jahre 1872
auf 4 403 522 „ 01 „ „ „ 1882.

Nicht eingerechnet sind dabei die Aufwendungen für 36 Neubauten und 7 größere Erweiterungsbauten.

Diese Aufwendungen betrugen:

1873	2 267 568 ℳ,
1874	3 303 888 „
1875	1 110 402 „
1876	3 780 790 „
1877	760 900 „
1878	2 070 666 „
1879	2 199 027 „
1880	746 062 „
1881	70 835 „
1882	807 906 „
Zusammen:	17 118 044 ℳ.

Digitized by Google

Bei solchen Anstrengungen mußte es um so mehr gelingen, den Lehrermangel zu überwinden, als die Unterrichtsverwaltung, wie ihre Veröffentlichungen im Centralblatte 1874 S. 210, 1876 S. 52, 1877 S. 567, 1880 S. 351, 1882 S. 121 beweisen, den Erscheinungen desselben große Aufmerksamkeit zuwendete.

Die letzte statistische Nachweisung, Märzheft des Centralblattes 1882, ergab, daß Stellen für vollbeschäftigte Lehrer im Gesamtgebiete der Monarchie vorhanden waren:

1873: 52 046.
1875: 54 496.
1877: 56 680.
1879: 58 841.
1881: 61 134.

Es hatte sich also die Zahl der Stellen in diesen acht Jahren um 9088 vermehrt; nicht vorschriftsmäßig besetzt waren

1873: 3616 Stellen.
1875: 4508 „
1877: 4581 „
1879: 3510 „
1881: 2526 „

Die Zahl der nicht vorschriftsmäßig besetzten Stellen hatte sich also um 1090 vermindert; so daß überhaupt im Jahre 1881: 10 178 voll beschäftigte Lehrer mehr in Thätigkeit waren als 1873.

Es ist eine sehr bescheidene Schätzung, wenn angenommen wird, daß infolge dieser Vermehrung der Lehrkräfte eine Million preußischer Schulkinder besser unterrichtet wird, als vor dem Amtsantritte des Ministers Dr. Falk.

Wer auf die erziehliche Seite des Unterrichtes irgend welchen Wert legt und versteht, worin dieselbe liegt, wird anerkennen müssen, daß es sich hier um eine mächtige Förderung des Volkslebens handelt.

Weitere Bemühungen wendeten sich der Förderung des Lehrerstandes selbst zu. Wer die Verhandlungen der Lehrertage zu Berlin 1868, zu Wien 1870, zu Hamburg 1872 und die Äußerungen der Lehrerzeitungen mit Aufmerksamkeit verfolgt hatte, mußte sich sagen, daß die Regulative von 1854, weit entfernt, ihren Zweck überall zu erreichen, in weiten Kreisen, und gerade bei begabten Lehrern, eine Abneigung gegen das kirchliche Leben erzeugt hatten, für welches sie erwärmen wollten. Unter den Mitarbeitern der socialdemokratischen Blätter waren Lehrer, welche ihre Erziehung in preußischen Seminaren erhalten hatten, und das Hauptorgan der Berliner Lehrer sprach unverhohlen die Lehrsätze des negativen Radikalismus aus. Bei Prüfung der Mittel, durch welche diesem Geiste begegnet werden könnte, durfte die Unterrichts-Verwaltung außer Zweifel sein, daß sie viel gewonnen habe, wenn sie strebsamen jungen Lehrern Arbeit gebe und die Lust zu dieser erwecke. Hierbei kam ihr ein Umstand zu Hilfe. Die Rektorate und die ersten Lehrerstellen an den gehobenen Stadtschulen waren von alters her vorzugsweise mit Theologen oder Philologen besetzt worden, welche entweder ihre Carriere nicht vollendet, bezw. aus irgendwelchen Gründen aufgegeben hatten, oder welche diese Ämter als Durchgangsstellen ansahen. Der Mangel an Geistlichen, welcher im letzten Jahrzehnte herrschte, und die Verbesserung der Bildungswege für die Philologen haben die Zahl dieser Volontäre des Volksschuldienstes gelichtet; die Gemeinden haben den Schaden erkannt, welchen sie erleiden, wenn sie ihre wichtigsten Schulstellen zu Sprossen auf der Leiter für junge Streber machen, und dabei haben sich die gehobenen Stadtschulen an Zahl und Frequenz vermehrt. So war denn fleißigen und ernsten Volksschullehrern, welche sich um ihre Weiterbildung mühen wollten, ein weites Feld für ihre Bethätigung geöffnet. Die Behörde kam ihnen dabei entgegen, indem sie besondere Lehrkurse, namentlich, aber nicht ausschließlich, für Turnen — an der Turnlehrerbildungsanstalt zu Berlin —, für Zeichnen — an der allgemeinen Gewerbeschule zu Hamburg

Digitized by Google

(für beide Gegenstände auch an Seminaren), für Gartenbau — an landwirtschaftlichen Akademieen, einrichtete und indem sie Prüfungs-Ordnungen erließ, in welchen die Anleitung für erfolgreiche Arbeit gegeben war (vgl. Schneider, Prüfungs-Ordnungen für Volksschullehrer. Berlin, Besserſche Buchhandlung [W. Hertz]. 1882).

Daß unter solcher Sorge für Erziehung ausreichender und tüchtiger Lehrer und Lehrerinnen die Volksschule selbst gewinnen mußte, liegt auf der Hand; selbstverständlich wurde die Arbeit in ihr aber auch unmittelbar gefördert; dies geschah durch den Nachdruck, mit welchem auf die Teilung überfüllter Schulklassen gehalten und mit welchem der Umfang der Dispensationen beschränkt wurde; ferner durch Vorschriften über die äußere Ordnung, welche die Lehrer bei ihren Arbeiten einzuhalten haben (Chronik, Absentenlisten, Pensenbuch, Lehrbericht), namentlich aber durch Verbesserung der Lehrmittel, sowohl der Fibeln und Lesebücher — es sei an diejenigen von Engelien und Fechner, von Gabriel und Supprian, von Bock, an das Lesebuch für Oberklassen katholischer Volksschulen und an das deutsche Lesebuch, Verlag von Du Mont-Schauberg zu Köln erinnert —, sowie durch Beschaffung guter Anschauungsmittel. Ein ziemlich vollständiges Verzeichnis der letzteren findet sich in der kleinen Denkschrift über die Gesundheitspflege in der Volksschule, welche aus Veranlassung der hygienischen Ausstellung zu Berlin ausgearbeitet und im Centralblatte 1883 abgedruckt ist. Die jetzt allgemein verbreiteten Anschauungsbilder für die biblische Geschichte nach Schnorr v. Carolsfeld sind von dem preußischen Ministerium unmittelbar veranlaßt worden. — Der Unterricht im Turnen für die Knaben, in Handarbeiten für die Mädchen, welcher seit langer Zeit empfohlen und gefördert worden war, wurde obligatorisch gemacht, und ist jetzt fast allgemein eingeführt.

Endlich ist noch der Verbesserung zu gedenken, welche die Schulaufsicht durch die Anstellung selbständiger Kreis-Schulinspektoren, deren jetzt 181 im Amte stehen, erfahren hat.

Wer in den Jahren von 1872 bis 1879 die politischen Blätter und die Verhandlungen des preußischen Landtages über Schulangelegenheiten gelesen hat, hat von dem allen, was oben mitgeteilt wurde, sehr wenig, desto mehr aber von Simultanschulen gefunden, und muß glauben, deren Einrichtung habe den Mittelpunkt der Fallschen Thätigkeit gebildet; so eifrig haben die politischen Gegner des Ministers ihre Klagen gegen diese erhoben und den Minister der planmäßigen Entchristlichung der Schule beschuldigt; um das thun zu können, schoben sie dem Begriffe der paritätischen denjenigen der religionslosen Schule unter. In der That blieb eben diese Angelegenheit in der Peripherie der organisatorischen Thätigkeit der Schulverwaltung, und von den verhältnismäßig wenig Fällen, in welchen paritätische Schulen eingerichtet worden sind, ist die größere Hälfte von den zuständigen Bezirksregierungen, welche nach § 18 der Regierungs-Instruktion vom 23. Oktober 1817 das Recht dazu haben, selbständig erledigt worden; die kleinere Hälfte mag auf dem Beschwerdewege zur Kenntnis des Ministers gebracht worden sein. Die Grundsätze, welche diesen bei Behandlung der Angelegenheit leiteten, hat er in einer Rede vor dem Herrenhause am 17. Juni 1876 und in einer Verfügung vom 16. Juni 1876 ausgesprochen; außerdem sind sie in einer Denkschrift dargelegt*), welche im Centralblatt von 1878 abgedruckt ist (vgl. auch den Art. Kommunalschule, Konfessionsschule Bd. 1). Diesen Grundsätzen gemäß sind paritätische Schulen eingerichtet worden, wo auf einem anderen Wege den Kindern der Minorität Religionsunterricht nach ihrem Bekenntnisse nicht zu schaffen war; wo die Schulen für diese durch zu weite oder schwer passierbare Wege von der Schule des Ortes getrennt waren; endlich, wo Gemeinden im Interesse einer wesentlichen Verbesserung

*) Geschichtliche Darstellung des Verfahrens der preußischen Unterrichtsverwaltung bei Einrichtung der Volksschulen in Gegenden mit konfessionell gemischter Bevölkerung. Berlin 1875, Besserſche Buchhandlung, W. Hertz.

Digitized by Google

hres Schulwesens bezügliche Anträge stellten, namentlich dann, wenn etwa neben wohlingerichteten, mehrklassigen Systemen für die Kinder der konfessionellen Mehrheit eine inklassige Schule für diejenigen der Minderheit bestand. Wo Gemeinden nur aus olitischen Rücksichten die Vereinigung wünschten, ist die Genehmigung für dieselben erfagt worden, auch wenn der Antrag von den politischen Freunden des Ministers usging, so in Köln, Düsseldorf, Hirschberg. Welchen Umfang die ganze Bewegung ewonnen hat, beweisen nachfolgende Zahlen, deren Gewicht noch dadurch an Beeutung gewinnt, daß in dem Reg.-Bezirke Wiesbaden die paritätische Schule durch as Edikt von 1817 gesetzlich eingeführt ist.

Von 4 339 729 Kindern, welche am 1. März 1882 die Schule besuchten,

besuchten	2 723 911	evangelische,
	1 405 989	katholische,
überhaupt	4 129 900	christliche Konfessionsschulen,
	10 037	jüdische Schulen,
	199 792	paritätische Schulen.
	4 339 729.	

Im Jahre 1871, in welchem die Schülerzahl überhaupt nur 3 803 510 betrug, befanden sich bereits 97 145 Kinder in paritätischen Schulen.

Von	33 040	Schulen mit	65 968	Klassen	sind
	22 821	„ „	42 931	„	evangelisch,
	9 451	„ „	19 595	„	katholisch,
zusammen	32 273	„ „	62 526	„	christlich konfessionell,
	250	„ „	316	„	jüdisch,
	517	„ „	3126	„	paritätisch.

Es ist bekannt, welche Wendung der Reichskanzler im Jahre 1878 seiner Politik gab; infolge derselben traten 1879 die Staatsminister Dr. Falk, Dr. Friedenthal, Hobrecht und nicht lange danach auch Graf zu Eulenburg zurück. Das Kultusministerium übernahm der bisherige Oberpräsident von Schlesien, Herr v. Puttkamer. Mit Dr. Falk schied auch sein Unterstaatssekretär Dr. Sydow, welcher den Minister mit einer Selbstlosigkeit unterstützt hatte, die sogar im preußischen Beamtenleben selten ist. Sein Nachfolger wurde Herr von Goßler, bis dahin Regierungspräsident in Gumbinnen. Als Herr v. Puttkamer 1881 in das Ministerium des Innern übertrat, wurde Herr v. Goßler sein Nachfolger als Kultusminister. Beide Herren brachten in das neue Amt einen reichen Schatz von Erfahrungen, welche sie in ihren früheren Amtsverhältnissen gewonnen hatten; außerdem ein lebhaftes Interesse für das Volksschulwesen. Die Leitung desselben hat daher, abgesehn davon, daß die konfessionellen Verhältnisse der Schule mit noch größerer Vorsicht als bisher behandelt wurden, keine Veränderung erfahren. So ist es beispielsweise der Energie des Herrn v. Puttkamer zu verdanken, daß eine beträchlich hohe Anmeldung seines Amtsvorgängers auf den Staatshaushalts-Etat zu Zuschüssen für emeritierte Lehrer vom Finanzminister angenommen, vom Landtage bewilligt wurde. Herr von Goßler hat auf dem Seminarlehrertage von 1881 in der Begrüßungsrede — abgedruckt in Kehrs pädagogischen Blättern — sein Programm gegeben und seine Sympathieen für die Volksschule zum Ausdrucke gebracht. Ein weiteres Zeichen derselben sind die von ihm veranlaßten und im Entwurfe geprüften und gebilligten Denkschriften im Märzhefte des Centralblattes 1882 und im XIII. Ergänzungshefte der Zeitschrift des Königl. preußischen statistischen Bureaus 1883; vorzüglich aber der Umstand, daß es ihm gelungen ist, im Staatshaushalts-Etat von 1883 zum erstenmal einen besondern und zwar einen recht erheblichen Posten für Zuwendungen an Gemeinden zu ihrer Erleichterung bei Schulhausbauten zu bringen.

Digitized by Google

Weitere Ausführungen in dieser Richtung verbietet dem Referenten sein persönliches, bezw. amtliches Verhältnis zu dem Minister; doch das mag ihm wohl gestattet sein, auszusprechen, daß nach seiner Überzeugung sich das preußische Volksschulwesen auf dem Wege eines maßvollen, aber sicheren und stetigen Fortschrittes befindet. Sein Einfluß auf das gesamte Volksleben ist zu bedeutend, als daß jemand, der ein Herz für das Volk hat, ihm seine Teilnahme und Förderung versagen könnte. Allerdings wird es darauf ankommen, die Schule immer mehr von den politischen Störungen unabhängig zu machen und dadurch zu verhüten, daß Wechsel in der großen Politik ihre stille Arbeit stören.

Zum Schlusse noch einige Zahlen; zunächst ein Auszug aus dem Staatshaushalts-Etat 1250 Ostern 1883/84:

Kap. 121 Titel 1—8 Schullehrer- und Lehrerinnen-Seminare:

	4 498 572 ℳ 29 ₰, gegen das Vorjahr mehr	95 050 ℳ	28 ₰.
„ 9—14	Präparanden-Anstalten	402 625 „	— „
„ 15	Dispositionsfonds zur Förderung des Seminar-Präparandenwesens	193 516 „	— „
„ 16	Zu Unterstützungen für Seminar- und Präparandenlehrer	30 000 „	— „
„ 17—21	Turnlehrer-Bildungs-Anstalt . . .	30 210 „	— „
„ 22	Dispositionsfonds zu Unterstützungen für angehende Turnlehrer und zu sächlichen Ausgaben für das Turnwesen	56 400 „	— „
„ 23—24	Für Schulaufsicht im Hauptamte . .	944 290 „	— „
„ 25	Schulaufsicht im Nebenamte	527 500 „	— „
„ 27	Besoldungen und Zuschüsse für Lehrer, Lehrerinnen und Schulen, insbesondere auch zur Gewährung von Alterszulagen für ältere Lehrer und zu Unterstützungen	12 151 165 „	59 „
„ 28	Behufs Errichtung neuer Schulstellen .	218 362 „	50 „
„ 28a	Zu Bauhilfe für bedürftige Gemeinden	500 000 „	— „
„ 29	Zu Ruhegehaltszuschüssen und zu Unterstützungen für emeritierte, zu Unterstützungen für ausgeschiedene Lehrer und Lehrerinnen	700 000 „	— „
„ 30	Dispositionsfonds für das Elementar-Unterrichtswesen (inkl. 66 000 zur Förderung des Unterrichtes in utraquistischen Schulen, vgl. S. 15). . .	186 000 „	— „
„ 31	Bedürfnisszuschüsse für die Taubstummen-Anstalt zu Berlin und die Blinden-Anstalt zu Steglitz	60 850 „	— „
„ 31a	Zur Förderung des Unterrichtes Taubstummer und Blinder	20 000 „	— „
„ 32	Zuschüsse für Waisenhäuser und andere Wohlthätigkeits-Anstalten	94 201 „	26 „
„ 33	Zuschüsse für Fortbildungsschulen . .	182 000 „	— „
	Zusammen:	16 392 170 ℳ	63 ₰.

Der Etat für 1866 setzte für das Elementar-Unterrichtswesen aus: 583 214 Thlr. = 1 749 642 ℳ.

Sodann die Hauptergebnisse.

Digitized by Google

Hauptergebnisse
der schulstatistischen Erhebungen im Jahre 1882.

Nr.	Schilderungsobjekte	In den Städten	Auf dem Lande	Zusammen
	1.	2.	3.	4.
	I. Schulorte und Schulbezirke.			
1.	Zahl der Schulorte	1 283	28 428	29 711
2.	Zahl der Orte bezw. Wohnplätze ohne eigene Schule (anderswo eingeschult)	4 023	41 976	45 999
3.	Umfang der Schulbezirke.			
	A. Umfang der Einschulung.			
	Es bestehen Schulbezirke			
	a. für sich	1 078	13 345	14 423
	b. mit 1 eingeschulten Orte bezw. Wohnplatze	278	6 733	7 011
	c. „ 2 „ Orten „ „	176	3 899	4 075
	d. „ 3 „ „ „ „	138	2 117	2 255
	e. „ 4 „ „ „ „	95	1 186	1 281
	f. „ 5 „ „ „ „	72	682	754
	g. „ 6 „ „ „ „	57	436	493
	h. „ 7 „ „ „ „	43	257	300
	i. „ 8 „ „ „ „	25	150	175
	k. „ 9 „ „ „ „	20	97	117
	l. „ 10 „ „ „ „	95	463	558
	B. Entfernung der eingeschulten Orte bezw. Wohnplätze vom Schulorte.			
	Die weiteste Entfernung eines eingeschulten Ortes bezw. Wohnplatzes von seinem Schulorte beträgt			
	a. unter bis 1 km bei Schulorten	158	2 367	2 525
	b. über 1 „ 2 „ „ „	213	5 900	6 113
	c. „ 2 „ 3 „ „ „	229	4 273	4 502
	d. „ 3 „ 4 „ „ „	213	2 326	2 539
	e. „ 4 „ 5 „ „ „	77	702	779
	f. „ 5 „ 6 „ „ „	50	276	326
	g. „ 6 „ 7 „ „ „	20	94	114
	h. „ 7 km „ „	39	82	121
	Ia. Ausstattung der Kommunalverbände mit Schulorten.			
1.	Zahl der Kommunaleinheiten			54 784
	davon a. Stadtgemeinden			1 287
	b. Landgemeinden			37 668
	c. Gutsbezirke			15 829
2.	Ausstattung mit Schulen.			
	Es entfallen auf je eine Kommunaleinheit Schulen	2,59	0,56	0,60
	II. Schulen und Schulklassen.			
1.	Zahl der Schulen überhaupt	3 339	29 701	33 040
2.	„ „ Schulklassen überhaupt	20 148	45 820	65 968
3.	Gliederung der Schulen nach der Zahl der Schulklassen.			
	Unter den Schulen befanden sich			
	a. einklassige Schulen	455	19 627	20 082
	mit Klassen	455	19 627	20 082
	b. zweiklassige Schulen mit einer Lehrkraft	38	2 951	2 989
	mit Klassen	76	5 902	5 978
	c. zweiklassige Schulen mit zwei Lehrkräften	213	3 346	3 559
	mit Klassen	426	6 692	7 118
	d. dreiklassige Schulen mit zwei Lehrkräften	109	1 738	1 847
	mit Klassen	327	5 214	5 541
	e. dreiklassige Schulen mit drei Lehrkräften	299	890	1 189
	mit Klassen	897	2 670	3 567

Digitized by Google

Noch: Hauptergebnisse
der schulstatistischen Erhebungen im Jahre 1882.

Schilderungsobjekte	In den Städten	Auf dem Lande	Zusammen
1.	2.	3.	4.
f. vierklassige Schulen	373	684	1 057
mit Klassen	1 492	2 736	4 228
g. fünf- und mehrklassige Schulen	1 852	465	2 317
mit Klassen	16 475	2 979	19 454
III. Die Lehrkräfte und ihre Verteilung auf die nach der Klassenzahl unterschiedenen Schulen.			
1. Zahl der vorhandenen Lehrer- bezw. Lehrerinnenstellen	19 781	40 136	59 917
2. Auf je eine Lehrkraft entfallen durchschnittlich Klassen	1,02	1,14	1,10
3. Verteilung der Lehrkräfte auf die nach der Klassenzahl unterschiedenen Schulen.			
Es entfallen auf die unter II 3 nachgewiesenen			
a. einklassigen Schulen: Lehrkräfte	456	19 560	20 016
b. zweiklassigen „ mit einer Lehrkraft: Lehrkräfte	38	2 951	2 989
c. „ „ „ zwei Lehrkräften: „	426	6 693	7 119
d. dreiklassigen „ „ „ „ „	218	3 463	3 681
e. „ „ „ drei „ „	903	2 670	3 573
f. vierklassigen Schulen: Lehrkräfte überhaupt	1 428	2 210	3 638
auf je eine Klasse Lehrer	0,90	0,81	0,86
g. fünf- u. mehrklassigen Schulen: Lehrkräfte überhaupt	16 312	2 589	18 901
auf je eine Klasse Lehrer	0,99	0,87	0,97
IV. Schul- und Klassenfrequenz.			
1. Zahl der Schulkinder überhaupt	1 267 336	3 072 393	4 339 729
2. Auf je eine Schulklasse entfallen durchschnittlich Schulkinder	63	67	66
3. Auf je eine Lehrkraft „ „ „	64	77	72
4. Verteilung der Schulkinder auf die nach der Klassenzahl unterschiedenen Schulen.			
Es entfallen auf die unter II 3 nachgewiesenen			
1. einklassigen Schulen: Schulkinder überhaupt	22 743	1 313 661	1 336 404
auf je eine Klasse Kinder	50	67	67
2. zweiklassigen Schulen mit einer Lehrkraft: Schulkinder überhaupt	3 918	333 883	337 801
auf je eine Klasse Kinder	52	57	57
3. zweiklassigen Schulen mit zwei Lehrkräften: Schulkinder überhaupt	27 610	465 763	493 373
auf je eine Klasse Kinder	65	70	69
4. dreiklassigen „ „ „ Lehrkräften: Schulkinder überhaupt	19 088	325 654	344 742
auf je eine Klasse Kinder	58	62	62
5. „ „ „ drei Lehrkräften: Schulkinder überhaupt	60 858	206 712	267 570
auf je eine Klasse Kinder	68	77	75
6. vierklassigen Schulen: Schulkinder überhaupt	99 369	200 583	299 952
auf je eine Klasse Kinder	67	73	71
7. fünf- und mehrklassigen Schulen: Schulkinder überhaupt	1 033 750	226 137	1 259 887
auf je eine Klasse Kinder	63	76	65
V. Frequenzverhältnisse.			
A. Normale Frequenzverhältnisse.			
1. Normale Frequenzverhältnisse (d. h. bis 80 Schüler pro Klasse in einklassigen Schulen, bis 70 Schüler			

Digitized by Google

Noch: **Hauptergebnisse**
der schulstatistischen Erhebungen im Jahre 1882.

Schilderungsobjekte	In den Städten	Auf dem Lande	Zusammen
1.	2.	3.	4.
pro Klasse in zwei- und mehrklassigen Schulen) bestehen:			
a. in einklassigen Schulen:			
Zahl der Schulen	381	14072	14453
„ „ Klassen.	381	14072	14453
„ „ Schüler	15209	725479	740688
b. „ zweiklassigen Schulen mit einer Lehrkraft:			
Zahl der Schulen	35	2643	2678
„ „ Klassen.	65	4644	4709
„ „ Schüler	2969	227558	230527
c. „ „ „ „ zwei Lehrkräften:			
Zahl der Schulen	162	2477	2639
„ „ Klassen.	263	3945	4208
„ „ Schüler	13520	219719	233239
d. „ dreiklassigen „ „ zwei Lehrkräften:			
Zahl der Schulen	109	1567	1676
„ „ Klassen.	257	3675	3932
„ „ Schüler	13058	195732	208790
e. in sonstigen drei- und mehrklassigen Schulen:			
Zahl der Schulen	2361	1503	3864
„ „ Klassen.	12456	3503	15959
„ „ Schüler	657963	204409	862372
f. überhaupt:			
Zahl der Schulen	3048	22262	25310
„ „ Klassen.	13422	29839	43261
„ „ Schüler	702719	1572897	2275616
durchschnittliche Schülerzahl pro Klasse	52	53	53
g. darunter mit bis 30 Schülern pro Klasse:			
Zahl der Schulen	596	2422	3018
„ „ Klassen.	924	2543	3467
„ „ Schüler	21011	59104	80115
davon einklassige Schulen	143	1974	2117
mit Schülern . . .	2837	45400	48237
B. Anomale Frequenzverhältnisse.			
1. Anomale Frequenzverhältnisse bestehen, und zwar:			
a. 81 bis 100 Schüler pro Klasse in einklassigen, 71 „ 90 „ „ „ in zwei- u. mehrklassigen Schulen.			
α. in einklassigen Schulen:			
Zahl der Schulen	42	2933	2975
„ „ Klassen.	42	2933	2975
„ „ Schüler	3797	261878	265675
β. in zweiklassigen Schulen mit einer Lehrkraft:			
Zahl der Schulen	7	811	818
„ „ Klassen.	9	959	968
„ „ Schüler	745	75545	76290
γ. „ „ „ „ zwei Lehrkräften:			
Zahl der Schulen	92	1454	1546
„ „ Klassen.	116	1816	1932
„ „ Schüler	9217	143931	153148
δ. „ dreiklassigen „ „ zwei Lehrkräften:			
Zahl der Schulen	47	807	854
„ „ Klassen.	57	1203	1260
„ „ Schüler	4586	94564	99150

Digitized by Google

Noch: Hauptergebnisse
der schulstatistischen Erhebungen im Jahre 1882.

Schilderungsobjekte	In den Städten	Auf dem Lande	Zusammen
1.	2.	3.	4.
ε. in sonstigen drei- und mehrklassigen Schulen:			
Zahl der Schulen	1 819	1 592	3 411
„ „ Klassen.	5 110	3 324	8 434
„ „ Schüler	401 785	265 364	667 149
b. 101 bis 150 Schüler pro Klasse in einklassigen, 91 „ 120 „ „ „ „ zwei- und mehrklassigen Schulen:			
α. in einklassigen Schulen:			
Zahl der Schulen	32	2 293	2 325
„ „ Klassen.	32	2 293	2 325
„ „ Schüler	3 737	269 782	273 519
β. in zweiklassigen Schulen mit einer Lehrkraft:			
Zahl der Schulen	1	240	241
„ „ Klassen.	2	273	275
„ „ Schüler	204	27 249	27 453
γ. „ „ „ „ zwei Lehrkräften:			
Zahl der Schulen	39	639	678
„ „ Klassen.	45	740	785
„ „ Schüler	4 588	75 222	79 810
δ. „ dreiklassigen „ „ zwei Lehrkräften:			
Zahl der Schulen	11	248	259
„ „ Klassen.	11	296	307
„ „ Schüler	1 105	29 634	30 739
ε. in sonstigen drei- und mehrklassigen Schulen:			
Zahl der Schulen	721	852	1 573
„ „ Klassen.	1 167	1 368	2 535
„ „ Schüler	116 076	137 729	253 805
c. über 150 Schüler pro Klasse in einklassigen, „ 120 „ „ „ „ zwei- und mehrklassigen Schulen:			
α. in einklassigen Schulen:			
Zahl der Schulen	—	329	329
„ „ Klassen.	—	329	329
„ „ Schüler	—	56 522	56 522
β. in zweiklassigen Schulen mit einer Lehrkraft:			
Zahl der Schulen	—	25	25
„ „ Klassen.	—	26	26
„ „ Schüler	—	3 531	3 531
γ. in zweiklassigen Schulen mit zwei Lehrkräften:			
Zahl der Schulen	2	168	170
„ „ Klassen.	2	191	193
„ „ Schüler	285	26 891	27 176
δ. in dreiklassigen Schulen mit zwei Lehrkräften:			
Zahl der Schulen	2	39	41
„ „ Klassen.	2	40	42
„ „ Schüler	339	5 724	6 063
ε. in sonstigen drei- und mehrklassigen Schulen:			
Zahl der Schulen	117	161	278
„ „ Klassen.	131	190	321
„ „ Schüler	18 153	25 930	44 083
d. überhaupt:			
Zahl der Schulen	2 932	12 591	15 523
„ „ Klassen.	6 726	15 981	22 707
„ „ Schüler	564 617	1 499 496	2 064 113
durchschnittliche Schülerzahl pro Klasse	84	94	91

Digitized by Google

Noch: Hauptergebnisse
der schulstatistischen Erhebungen im Jahre 1882.

Schilderungsobjekte	In den Städten	Auf dem Lande	Zusammen
1.	2.	3.	4.
2. Wegen Überfüllung konnten am 1. Oktober 1881, bezw. 1. April 1882 nicht Aufnahme finden:			
a. Kinder überhaupt	2537	6895	9432
b. und zwar: Kinder in			
α. einklassigen Schulen	70	2426	2496
β. zweiklassigen „	25	1231	1256
γ. drei- und mehrklassigen Schulen	2442	3238	5680
I. Die konfessionellen Verhältnisse der Schulen bezw. Lehrkräfte:			
a. Zahl der Lehrer bezw. Lehrerinnen überhaupt	19781	40136	59917
b. Von den Lehrern bezw. Lehrerinnen sind			
1. evangelisch	14283	26612	40895
2. katholisch	5181	13445	18626
3. jüdisch	315	79	394
4. sonstigen Bekenntnisses	2	—	2
c. Der Unterricht wird erteilt			
1. von evangelischen Lehrkräften			
α. in Schulen	2010	20809	22819
β. „ Klassen	13028	29901	42929
γ. Zahl der Lehrer bezw. Lehrerinnen	12800	26304	39104
δ. „ „ Schüler	792228	1931640	2723868
2. von katholischen Lehrkräften			
α. in Schulen	880	8572	9452
β „ Klassen	4477	15118	19595
γ. Zahl der Lehrer bezw. Lehrerinnen	4324	13105	17429
δ. „ „ Schüler	318245	1087744	1405989
3. von jüdischen Lehrkräften			
α. in Schulen	179	71	250
β. „ Klassen	243	73	316
γ. Zahl der evangelischen Lehrer bezw. Lehrerinnen	237	73	310
δ. „ „ Schüler	8387	1650	10037
4. von evangelischen und katholischen Lehrkräften			
α. in Schulen	203	243	446
β. „ Klassen	1671	712	2383
γ. 1. Zahl der evangel. Lehrer bezw. Lehrerinnen	990	306	1296
2. „ „ katholischen „ „ „	671	331	1022
δ. Zahl der Schüler	106368	50349	156717
5. von christlichen und jüdischen Lehrkräften			
α. in Schulen	65	6	71
β. „ Klassen	727	16	743
γ. 1. Zahl der evangel. Lehrer bezw. Lehrerinnen	493	2	495
2. „ „ katholischen „ „ „	166	9	175
3. „ „ jüdischen „ „ „	78	6	84
δ. Zahl der Schüler	42065	1010	43075
6. von sonstigen Lehrkräften			
α. in Schulen	2	—	2
β. „ Klassen	2	—	2
γ. Zahl der Lehrer bezw. Lehrerinnen	2	—	2
δ. „ „ Schüler	43	—	43

Digitized by Google

Noch: **Hauptergebnisse**
der schulstatistischen Erhebungen im Jahre 1882.

Schilderungsobjekte	In den Städten	Auf dem Lande	Zusammen
1.	2.	3.	4.
VII. Die in den Jahren 1874 bis 1881 entstandenen Ausgaben für Volksschulbauten von mehr als 1000 Mark für den einzelnen Bau.			
1. Neubauten.			
a. Zahl der Neubauten	642	5 333	5975
b. Betrag der Aufwendungen dafür: Mark	42 746 302	55 364 635	98 110 937
c. im achtjährigen Durchschnitt: Mark	5 343 279	6 920 579	12 263 867
2. Erweiterungsbauten.			
a. Zahl der Erweiterungsbauten	532	2 178	2710
b. Betrag der Aufwendungen dafür: Mark	5 422 589	8 249 752	13 672 341
c. im achtjährigen Durchschnitt: Mark	677 823	1 031 219	1 709 043
3. Reparaturbauten im Betrage von über 1000 Mark.			
a. Zahl der Reparaturbauten	1 261	1 242	2503
b. Betrag der Aufwendungen dafür: Mark	2 875 045	2 536 444	5 411 489
c. im achtjährigen Durchschnitt: Mark	359 381	317 056	676 436
4. Summe der Ausgaben für Bauten			
a. im ganzen in 1874—1881: Mark	51 043 936	66 150 831	117 194 767
b. im achtjährigen Durchschnitt: Mark	6 380 492	8 268 854	14 649 346
5. Von den unter 4 a bezeichneten Beiträgen wurden beschafft:			
a. aus dem Patronats-Baufonds: Mark	300 446	2 613 170	2 913 616
b. aus allerhöchster Gnadenbewilligung: Mark	73 003	3 098 262	3 171 265
c. aus Kirchenärarien: Mark	166 507	955 505	1 122 012
d. aus Schulvermögen: Mark	439 632	982 914	1 422 546
e. aus Mitteln der unterhaltungspflichtigen Gemeinden, Schulsocietäten und anderer Verpflichteten: Mark	48 744 716	55 113 173	103 857 889
f. aus sonstigen Quellen: Mark	1 319 732	3 387 807	4 707 439
6. Die allerhöchsten Gnadenbewilligungen betragen von der Gesamtsumme unter 4 a Prozent	0,14	4,7	2,1

In der ersten Auflage der Encyklopädie ist eine sehr eingehende statistische Nachweisung über den Zustand des Volksschulwesens in Preußen im Jahre 1866 gegeben. Ihr Wiederabdruck würde den Artikel unnötig erweitert haben; doch möchte ich Freunde der Statistik ausdrücklich auf dieselbe aufmerksam machen.

Die Quellschriften sind im Texte mehrfach angegeben. Es sind namentlich das mehrfach genannte, leider im Buchhandel vergriffene Werk von Rönne: Das preußische Volksschulwesen, Berlin 1855. Das Centralblatt für die gesamte Unterrichts-Verwaltung, Berlin 1859—1883; der zu einer selbständigen Schrift erweiterte Encyklopädie-Artikel von Thilo: Geschichte des preußischen Volksschulwesens. Schneider, Volksschulwesen und Lehrerbildung, Berlin 1875. Derf., Prüfungs-Ordnungen für preuß. Volksschullehrer, Berlin 1882. A. Petersilie, Die öffentlichen Volksschulen in Preußen im Jahre 1878, endlich die Denkschrift: Die öffentlichen Volksschulen im preußischen Staate, Berlin 1883. X. und XIII. Ergänzungsheft der Zeitschrift des Königl. preußischen statistischen Bureaus. Das letztgenannte Werk giebt auf S. 80 eine Nachweisung der hauptsächlichsten statistischen Litteratur über das preußische Volksschulwesen.

Fassen wir nun in wenigen Zügen das Bild zusammen, welches das preußische Volksschulwesen gegenwärtig gewährt *).

An der Spitze desselben steht der Minister der Unterrichts-Anstalten (zur Zeit Herr G. v. Goßler), welcher leider gleichzeitig Minister der geistlichen und der Medizinal-

*) Die Rücksicht auf die notwendige Vollständigkeit des Bildes hat zu Wiederholungen gezwungen, welche man gütigst entschuldigen wolle.

Digitized by Google

Angelegenheiten ist. Für die Bearbeitung der Volksschul-Angelegenheiten, zu welchen auch diejenigen der Lehrerbildung, sowie der höheren Mädchenschulen, nicht aber diejenigen der technischen und der Fortbildungsschulen gerechnet werden, ist eine besondere Abteilung im Ministerium eingerichtet worden. Dieselbe besteht zur Zeit aus dem Wirklichen Geheimen Ober-Regierungsrate de la Croix als Direktor, den Geheimen Ober-Regierungsräten Linhoff, Wätzoldt, von Wussow, Dr. Schneider, Beinert, Rassel und Spieker, den Geheimen Regierungsräten Dr. Esser, Tappen und Dr. Kügler und dem Regierungs-Assessor von Bremen.

Von dem Ministerium ressortieren die Königl. Provinzial-Schulkollegien und die Schul-Abteilungen der Regierungen. Die Kompetenzen dieser Behörden sind durch allerhöchste Instruktionen vom 23. Oktober 1817 und 31. Dezember 1825 geordnet. Weil vor Erlaß der Verfassungs-Urkunde ausgegeben, haben diese Instruktionen gesetzliche Kraft. In Gemäßheit derselben erstreckt sich die Wirksamkeit der Provinzial-Schulkollegien auf folgende Gegenstände:

1) alle sich auf den pädagogischen Zweck der Unterrichts-Anstalten im allgemeinen beziehende Angelegenheiten,
2) die Prüfung der Grundpläne oder Statuten der Schulen und Erziehungsanstalten, insofern sie deren innere Einrichtung betreffen,
3) die Prüfung neuer, die Revision und Berichtigung schon vorhandener specieller Schulordnungen und Reglements, ingleichen der Disciplinargesetze, nicht minder die Abgabe zweckmäßiger Vorschläge, behufs Abstellung der beim Erziehungs- und Unterrichtswesen eingeschlichenen Mißbräuche und anzutreffenden Mängel,
4) Prüfung der im Gebrauche befindlichen Schulbücher, Bestimmung derjenigen, welche abzuschaffen oder neu einzuführen sind und Regulierung der Anwendung nach vorheriger Genehmigung des vorgesetzten Ministerii,
5) Abfassung neuer, für nötig erachteter Schulbücher, welche jedoch nicht ohne Genehmigung des vorgesetzten Ministerii zum Gebrauche für inländische Schulen gedruckt werden dürfen,
6) Abfassung und Revision der Pläne zur Gründung und inneren Einrichtung von Schullehrer-Seminaren, sowie der Anstalten zum Behuf weiterer Ausbildung schon angestellter Lehrer (ferner die Aufsicht und Leitung der gedachten Seminare, die Anstellung und Disciplin der Lehrer bei denselben),
7) (die Prüfung pro facultate docendi bei den gelehrten Schulen u. s. w.),
8) (Anordnung von Abiturienten-Prüfungs-Kommissionen u. s. w.),
9) (die Aufsicht u. s. w. der gelehrten Schulen),
10) (die Anstellung der Lehrer bei denselben).

[Dienst-Instruktion für die Konsistorien vom 23. Oktober 1817, § 7. Kabinetts-Ordre vom 31. Dezember 1825. B. 1, 8, 9.]

Der Regierung gebührt nach § 18 der für sie erlassenen Dienst-Instruktion vom 23. Oktober 1817 „die Verwaltung aller (geistlichen und) Schulangelegenheiten", welche nicht dem Konsistorium in der demselben heute erteilten Instruktion ausdrücklich übertragen worden sind. Unter dieser Einschränkung gebührt ihr daher:

a. die Besetzung sämtlicher dem landesherrlichen Patronatsrechte unterworfenen (geistlichen und) Schullehrerstellen, sowie die Bestätigung der von Privatpatronen und Gemeinden dazu erwählten Subjekte, sofern sie nicht außer Landes her vociert werden, ingleichen die Prüfung und Einführung derselben, im Falle solche nicht dem Konsistorium übertragen ist;

b. die Aufsicht über deren Amts- und moralische Führung, die Urlaubs-Erteilung für selbige;

c. (betrifft rein kirchliche Angelegenheiten);

d. die Direktion und Aufsicht über sämtliche (Kirchen), öffentliche und Privatschulen und Erziehungs-Anstalten (milde und fromme Stiftungen und Institute);

Digitized by Google

e. die Aufsicht und Verwaltung des gesamten Elementarschulwesens;

f. die Aufsicht und Verwaltung sämtlicher äußeren (Kirchen- und) Schulangelegenheiten, mithin auch die Regulierung des (Stolwesens und des) Schulgeldes;

g. die gesamte Verwaltung des (Kirchen-), Schul- und Stiftungsvermögens, im Fall selbige nicht verfassungsmäßig anderen Behörden oder Gemeinden, Korporationen und Privaten gebührt, und im letzteren Falle die landesherrliche Oberaufsicht über die Vermögensverwaltung. Ihr steht hiernach auch die Entwerfung, Prüfung und Bestätigung der hierher gehörigen Etats, sowie die Abnahme und Decharge der Kirchen-, Schul- und Instituts-Rechnungen zu.

(h und i gehören nicht hierher). Auch steht ihr ohne höhere Genehmigung zu,

k. Schulsocietäten einzurichten und zu verteilen, wo die Ortschaften es wünschen oder Lokalumstände es nötig machen.

Durch entsprechende Kabinettsordres sind die Vorschriften dieser Instruktion auch für die seit 1817 der Monarchie einverleibten Landesteile eingeführt worden. In der Provinz Hannover, in welcher noch immer keine Regierungen eingeführt worden sind, werden die sonst diesen zugewiesenen Funktionen den Konsistorien übertragen. Es werden also dort die Volksschulangelegenheiten noch rein konfessionell behandelt. Die Angelegenheiten der jüdischen Schulen ressortieren in Hannover vom Ober-Präsidenten. Die Schulen der drei stolbergischen Grafschaften: Stolberg, Roßla und Wernigerode in der Provinz Sachsen sind dem Ober-Präsidenten dieser Provinz unmittelbar unterstellt.

Die Verteilung der Volksschulangelegenheiten an zwei verschiedene Behörden könnte dahin führen, daß einerseits das Provinzial-Schulkollegium, welches die Lehrerbildung und die Prüfung der Lehrer leitet, ohne jede Mitwirkung bei ihrer Anstellung, andrerseits die Regierung, welcher diese obliegt, ohne Einfluß auf ihre Ausbildung bleibt. Damit dies vermieden werde, ist angeordnet, daß alljährlich einmal sämtliche Regierungs-Schulräte der Provinz zu einer Sitzung des Schulkollegiums zugezogen werden, damit in dieser die wichtigsten gemeinsamen Angelegenheiten besprochen werden. Außerdem schicken die Regierungen zu den Lehrerprüfungen in ihrem Bezirke eigne Kommissarien.

Weiter abwärts teilt sich die Schulaufsicht derart, daß sie für die äußeren Angelegenheiten politischen Behörden, den Landräten, in der Provinz Hannover den Kreishauptleuten, für die inneren Angelegenheiten besonderen Kreis-Inspektoren zusteht. Weitaus die größte Zahl von diesen verwaltet diese Stelle im Nebenamte, 181 haben sie als Hauptamt inne; zu Kreis-Schulinspektoren im Nebenamte werden in der Regel Geistliche gewählt, ausnahmsweise Seminar-Direktoren oder in großen Städten die Organe der kommunalen Schulverwaltung: Oberbürgermeister, Stadtschulräte, städtische Schulinspektoren. Die örtliche Schulaufsicht übt überall in Verbindung mit der Patronatsschulbehörde, welche durch eine Schuldeputation oder eine Schulkommission oder einen Schulvorstand — je nach der Bedeutung des Ortes — vertreten wird, der Lokal-Schulinspektor, welcher stets Mitglied dieser Körperschaften ist. Die Lokalschulaufsicht wird überall nur nebenamtlich wahrgenommen; soweit sie nicht von dem Kreis-Schulinspektor mit versehen wird, ist sie fast ausnahmslos Geistlichen übertragen.

Die Lehrer werden in besonderen Seminaren vorbereitet, und zwar, ohne Rücksicht auf ihre spätere Wirksamkeit in Städten oder auf dem Lande, nach einheitlicher, unter dem 15. Oktober 1872 erlassener Lehrordnung. Der Gedanke, die Vorbildung der Landschullehrer von derjenigen der Stadtschullehrer zu trennen, ist wiederholt angeregt, aber immer wieder abgelehnt worden. Die Gründe für die seit mehr als einem halben Jahrhundert konstant festgehaltene Praxis sind ausführlich dargelegt in der mehrfach genannten Denkschrift über die öffentlichen Volksschulen im preußischen Staate. S. 74 ff. Bei dem Abgange vom Seminar haben die Lehramts-Bewerber eine Entlassungsprüfung abzulegen. Bestehen sie dieselbe, so sind sie zur kommissarischen Verwaltung einer Lehrerstelle befähigt. Examinanden, welche in dieser Prüfung bei guten Leistungen in Religion, Rechnen und Deutsch außerdem noch in den Realien oder in einer fremden Sprache

Digitized by Google

das Prädikat „gut bestanden" erlangt haben, kann die Befähigung zum Unterrichte in den Unterklassen von Mittelschulen und höheren Mädchenschulen verliehen werden. Zu der Seminar-Entlassungsprüfung werden übrigens auch Lehramts-Kandidaten, welche nicht im Seminar gebildet sind, zugelassen, wenn sie das zwanzigste Lebensjahr zurückgelegt und durch Zeugnisse ihre sittliche Unbescholtenheit und ihre körperliche Befähigung zur Verwaltung eines Lehramtes nachgewiesen haben. Die Zahl dieser Bewerber, unter welchen sich vielfach auch Männer befanden, die zur Zeit des akuten Lehrermangels zur kommissarischen Verwaltung einer unbesetzten Stelle zugelassen worden waren, hat sich neuerdings stetig vermindert und ist jetzt verschwindend klein.

Frühestens zwei, spätestens fünf Jahre nach der ersten Prüfung haben die Volksschullehrer an einem Seminar desjenigen Regierungsbezirkes, in welchem sie angestellt sind, in einer zweiten Prüfung die Qualifikation für die definitive Anstellung zu erwerben. Diese Prüfung hat wesentlich die Aufgabe, festzustellen, ob die jungen Lehrer selbständig weitergearbeitet und ob sie gelernt haben, gut zu unterrichten und eine Lehrerstelle zu verwalten.

Damit solchen Lehrern, welche das auf dem Seminar gewonnene Wissen in einigen Hauptgegenständen vertieft und ergänzt haben, Gelegenheit geboten werde, die so gewonnene Bildung auch für ihre Lebensstellung zu verwerten, ist die Prüfung für Lehrer an Mittelschulen eingerichtet. Zu dieser werden Volksschullehrer, welche die zweite Prüfung bestanden haben, und da man vielfach Litteraten an Mittel- und höhere Mädchenschulen beruft, auch Geistliche, sowie Kandidaten der Theologie oder Philologie zugelassen. In der Prüfung hat der Kandidat, sofern dies seine Zeugnisse nicht außer Zweifel stellen, nachzuweisen, daß er in allen obligatorischen Lehrgegenständen des Seminares die im Normallehrplane dieser Anstalten vorgeschriebenen Kenntnisse gewonnen habe; sodann verbreitet sich die Prüfung über die Geschichte der Pädagogik, über die Erziehungs- und Unterrichtslehre und deren Begründung durch Psychologie und Ethik. Hieran schließt sich nun eine specielle, eingehende Prüfung, je nach der Wahl des Bewerbers,

a. in Religion und Deutsch oder b. in Religion und Geschichte, bei Juden in Deutsch und Geschichte, oder c. in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Gegenständen oder d. in zwei fremden Sprachen. Das mit Erfolg abgelegte Examen befähigt zur Anstellung an Mittel- und an höheren Mädchenschulen für alle Klassen, an höheren Bürgerschulen und ähnlichen Anstalten für mittlere und untere Klassen. Die Qualifikation zur Leitung von Mittelschulen, höheren Mädchenschulen und gehobenen Volksschulen, wie der Berliner Gemeindeschulen, endlich zur Anstellung als Seminarlehrer wird durch Ablegung des Rektoren-Examens erworben. Zu diesem werden die Lehrer nach bestandener Prüfung für Mittelschulen zugelassen. (Vgl. Schneider: Prüfungs-Ordnungen für Volksschullehrer. Berlin, W. Hertz. 1882.)

So hat denn die Bildung der Volksschullehrer eine gemeinsame Grundlage; glücklich beanlagten, fleißigen Lehrern ist aber die Gelegenheit geboten, von dieser aus innerlich wie äußerlich fortzuschreiten. Es versteht sich von selbst, daß diese Gelegenheit sich nicht auf Einsetzung von Prüfungskommissionen beschränkt, sondern daß auch die Lerngelegenheit geboten wird; so sind beispielsweise von den Schuldeputationen zu Berlin, Stettin, Königsberg, Elberfeld Veranstaltungen zur Weiterbildung von Lehrern getroffen. Vorzugsweise hat man aber solche für den Unterricht in den technischen Lehrgegenständen Musik, Zeichnen, Turnen und für den Unterricht nicht vollsinniger Kinder eingerichtet. Für die musikalische Ausbildung der Lehrer sorgt das Institut für Kirchenmusik, eine Abteilung der Hochschule für Musik, zu Berlin, geleitet von Professor Haupt, Mitglied der Akademie der Künste. Die besondere Ausbildung für den Zeichenunterricht erhalten die Volksschullehrer teils durch Kurse in der Königl. Kunstschule zu Berlin, deren Leitung zur Zeit Professor Ewald übt, teils durch Hospitien in anderen Kunstschulen der Monarchie, und in gewerblichen Lehranstalten. Der Lette-Verein zu Berlin hat eine Zeichenschule für Lehrerinnen eingerichtet, welche staatlich subventioniert

Digitized by Google

wird. — Die Ausbildung von Turnlehrern und Turnlehrerinnen geschieht in der Turnlehrer-Bildungs-Anstalt zu Berlin, deren Direktor der Geheime Ober-Regierungsrat Wätzoldt ist; die in dieser Anstalt ausgebildeten Turnlehrer an den Schullehrer-Seminaren halten außerdem Lehrkurse von vier- bis sechswöchentlicher Dauer für Landschullehrer. Die besondere Befähigung für den Unterricht taubstummer Kinder wird durch die Königl. Taubstummen-Anstalt zu Berlin vermittelt. Dort erhalten genügend vorbereitete Lehrer neben praktischer Anleitung theoretische Anweisung durch Vorträge des Professors Dr. Lucä, des Anstaltsdirektors Dr. Treibel und des Lehrers Heitefuß. Eine weitere Sorge für die Lehrerbildung legt der preußischen Unterrichtsverwaltung die sprachlich gemischte Bevölkerung der Grenzkreise auf. Sie genügt dieser Pflicht durch Einrichtung besonderer praktischer Kurse, welche entweder mit Seminaren verbunden oder hervorragend begabten Lehrern übertragen sind.

Nach Artikel 25 der preußischen Verfassung vom 31. Januar 1850, sowie in Gemäßheit der älteren Landesgesetzgebung werden die Mittel zur Errichtung, Erhaltung und Erweiterung der öffentlichen Volksschule von den Gemeinden und im Falle nachgewiesenen Unvermögens ergänzungsweise vom Staate aufgebracht. Infolge dessen haben auch die Gemeinden, d. h. in den Städten die Magistrate, auf dem Lande die Vorsteher der selbständigen Gutsbezirke oder die Ortsvorstände das Recht, die Lehrer zu wählen. Die Anstellung derselben sowie ihre Entlassung aus dem Dienste verfügt aber die Staatsbehörde. (Art. 24 der Verf.-Urkunde.)

Der Unterricht wird noch nicht allgemein, aber doch in einer großen Zahl von Gemeinden, namentlich in denjenigen der großen Städte, unentgeltlich erteilt.

Immerhin wurden noch im Jahre 1878: 12 975 521 ℳ, und zwar in den Städten: 7 256 766 ℳ, auf dem Lande: 5 718 761 ℳ, an Schulgeld aufgebracht.

Der Unterricht wird überall in Gemäßheit der nachstehenden, vom Minister Dr. Falk am 15. Oktober 1872 erlassenen Allgemeinen Verfügung über Einrichtung, Aufgabe und Ziel der preußischen Volksschule erteilt.

1. Die normalen Volksschuleinrichtungen.

Normale Volksschuleinrichtungen sind die mehrklassige Volksschule (5.), die Schule mit 2 Lehrern (4.), und die Schule mit einem Lehrer, welche entweder die einklassige Volksschule (2.) oder die Halbtagsschule ist (3.).

2. Die einklassige Volksschule.

In der einklassigen Volksschule werden Kinder jedes schulpflichtigen Alters in einem und demselben Lokale durch einen gemeinsamen Lehrer gleichzeitig unterrichtet. Die Zahl derselben soll nicht über achtzig steigen.

In der einklassigen Volksschule erhalten die Kinder der Unterstufe in der Regel wöchentlich 20, der Mittel- und Oberstufe 30 Lehrstunden einschließlich des Turnens für die Knaben und der weiblichen Handarbeiten für die Mädchen.

3. Die Halbtagsschule.

Wo die Anzahl der Kinder über achtzig steigt, oder das Schulzimmer auch für eine geringere Zahl nicht ausreicht, und die Verhältnisse die Anstellung eines zweiten Lehrers nicht gestatten; sowie da, wo andere Umstände dies notwendig erscheinen lassen, kann mit Genehmigung der Regierung die Halbtagsschule eingerichtet werden, für deren Klassen zusammen wöchentlich 32 Stunden angesetzt werden.

4. Die Schule mit zwei Lehrern.

Sind zwei Lehrer an einer Schule angestellt, so ist der Unterricht in zwei gesonderten Klassen zu erteilen. Steigt in einer solchen Schule die Zahl der Kinder über hundertundzwanzig, so ist eine dreiklassige Schule einzurichten. In dieser kommen auf die dritte Klasse wöchentlich 12, auf die zweite Klasse wöchentlich 24, auf die erste Klasse wöchentlich 28 Lehrstunden.

Digitized by Google

5. Die mehrklassige Volksschule.

In Schulen von drei und mehr Klassen, soweit dieselben nicht unter 4. fallen, erhalten die Kinder der unteren Stufe wöchentlich 22, die der mittleren 28, die der oberen 30 bis 32 Unterrichtsstunden.

6. Die Trennung der Geschlechter in der Schule.

Für mehrklassige Schulen (5.) ist rücksichtlich der oberen Klassen eine Trennung der Geschlechter wünschenswert. Wo nur zwei Lehrer angestellt sind, ist eine Einrichtung mit zwei bezw. drei aufsteigenden Klassen derjenigen zweier nach den Geschlechtern getrennten einklassigen Volksschulen vorzuziehen.

7. Vereinigung kleiner Schulgemeinden zu einem gemeinsamen Schulsystem.

Wo an einem Orte mehrere einklassige Schulen bestehen, ist deren Vereinigung zu einer mehrklassigen Schule anzustreben.

8. Die Einrichtung und Ausstattung des Schulzimmers.

Das Schulzimmer muß mindestens so groß sein, daß auf jedes Schulkind ein Flächenraum von $0{,}6$ □m kommt; auch ist dafür zu sorgen, daß es hell und luftig sei, eine gute Ventilation habe, Schutz gegen die Witterung gewähre und ausreichend mit Fenstervorhängen versehen sei. Die Schultische und Bänke müssen in ausreichender Zahl vorhanden und so eingerichtet und aufgestellt sein, daß alle Kinder ohne Schaden für ihre Gesundheit sitzen und arbeiten können. Die Tische sind mit Tintenfässern zu versehen.

Zur ferneren Ausstattung des Schulzimmers gehört namentlich eine hinreichende Anzahl von Riegeln für die Mützen, Tücher, Mäntel u. dgl.; ferner eine Schultafel mit Gestell, eine Wandtafel, ein Katheder oder ein Lehrertisch mit Verschluß, ein Schrank für die Aufbewahrung von Büchern und Heften, Kreide, Schwamm.

9. Die unentbehrlichen Lehrmittel.

Für den vollen Unterrichtsbetrieb sind erforderlich:

1) je ein Exemplar von jedem in der Schule eingeführten Lehr- und Lernbuche,
2) ein Globus,
3) eine Wandkarte von der Heimatsprovinz,
4) eine Wandkarte von Deutschland,
5) eine Wandkarte von Palästina,
6) einige Abbildungen für den weltkundlichen Unterricht,
7) Alphabete weithin erkennbarer, auf Holz- oder Papptäfelchen geklebter Buchstaben zum Gebrauch beim ersten Leseunterricht,
8) eine Geige,
9) Lineal und Zirkel,
10) eine Rechenmaschine;

in evangelischen Schulen kommen noch hinzu:

11) eine Bibel und
12) ein Exemplar des in der Gemeinde eingeführten Gesangbuches.

Für die mehrklassigen Schulen sind diese Lehrmittel angemessen zu ergänzen.

10. Tabellen und Listen.

Der Lehrer hat eine Schulchronik, ein Schülerverzeichnis, einen Lehrbericht (Nachweisung der erledigten Unterrichtsstoffe) und eine Absentenliste regelmäßig zu führen. Außerdem muß er den Lehrplan, den Lektionsplan und die Pensenverteilung für das laufende Semester stets im Schulzimmer haben.

11. Die Schulbücher und Schulhefte.

Lernmittel für die Schüler der Volksschule mit einem oder zwei Lehrern sind folgende:

a. Bücher:

1) die Lesefibel und das Schullesebuch,

Digitized by Google

2) ein Schülerheft für den Rechenunterricht,
3) ein Liederheft,
außerdem die für den Religionsunterricht besonders eingeführten Bücher,
b. eine Schiefertafel nebst Griffel, Schwamm, Lineal und Zirkel,
c. Hefte mindestens:
1) ein Diarium,
2) ein Schönschreibheft,
3) ein Heft zu orthographischen und Aufsatzübungen,
auf den oberen Stufen
4) ein Zeichenheft.

Den Schülern der mehrklassigen Volksschule darf die Anschaffung besonderer kleiner Leitfäden für den Unterricht in den Realien, sowie diejenige eines stufenweise fortschreitenden mehrbändigen Lesebuches und eines Handatlas zugemutet werden. Ebenso haben diese für die einzelnen Lehrgegenstände besondere Hefte zu führen.

12. Die Gliederung der Volksschule.

Die Volksschule, auch die einklassige, gliedert sich in drei Abteilungen, welche den verschiedenen Alters- und Bildungsstufen der Kinder entsprechen. Wo eine Volksschule vier Klassen hat, sind der Mittelstufe zwei, wo sie deren sechs hat, jeder Stufe zwei Klassen zuzuweisen.

13. Die Lehrgegenstände der Volksschule.

Die Lehrgegenstände der Volksschule sind Religion, deutsche Sprache (Sprechen, Lesen, Schreiben), Rechnen nebst den Anfängen der Raumlehre, Zeichnen, Geschichte, Geographie, Naturkunde und für die Knaben Turnen, für die Mädchen weibliche Handarbeiten.

In der einklassigen Volksschule verteilen sich die Stunden auf die einzelnen Gegenstände und Stufen, wie folgt:

	Unterstufe.	Mittelstufe.	Oberstufe.
Religion	4	5	5
Deutsch	11	10	8
Rechnen } Raumlehre	4	4	5
Zeichnen	—	1	2
Realien	—	6	6
Singen	1	2	2
Turnen } (Handarbeit)	—	2	2
	20.	30.	30.

In der mehrklassigen Schule:

	Unterstufe.	Mittelstufe.	Oberstufe.
Religion	4	4	4
Deutsch	11	8	8
Rechnen	4	4	4
Raumlehre	—	—	2
Zeichnen	—	2	2
Realien	—	6	6 (8)
Singen	1	2	2
Turnen } (Handarbeit)	2	2	2
	22.	28.	30 (32).

In der Halbtagsschule und in der Schule mit zwei Lehrern und drei Klassen (4.) treten die nötigen Veränderungen nach Maßgabe des Bedürfnisses ein.

Digitized by Google

14. Der katholische Religionsunterricht.

In Bezug auf den katholischen Religionsunterricht bleiben die bis jetzt geltenden Bestimmungen mit denjenigen Modifikationen, welche sich aus der Veränderung der Stundenzahl ergeben, bis auf weiteres in Kraft.

15. Aufgabe und Ziel des evangelischen Religionsunterrichtes.

Die Aufgabe des evangelischen Religionsunterrichtes ist die Einführung der Kinder in das Verständnis der heiligen Schrift und in das Bekenntnis der Gemeinde, damit die Kinder befähigt werden, die heilige Schrift selbständig lesen und an dem Leben, sowie an dem Gottesdienste der Gemeinde lebendigen Anteil nehmen zu können.

16. Die heilige Geschichte.

Die Einführung der Schüler in die heilige Schrift stellt sich als Unterricht in der biblischen Geschichte und Auslegung zusammenhängender Schriftabschnitte, insbesondere auch der evangelischen und epistolischen Perikopen des Kirchenjahres dar.

Den Kindern der Unterstufe werden wenige Geschichten vorgeführt; aus dem Alten Testamente werden vorzüglich solche aus dem ersten Buche Mosis und etwa noch die von Moses und von Davids erster Zeit, aus dem Neuen die von der Geburt, der Kindheit, dem Tode und der Auferstehung Jesu Christi und einige dem kindlichen Verständnis vorzugsweise naheliegende Erzählungen aus seinem Leben gewählt.

Im weiteren Fortgange des Unterrichtes erhalten die Schüler eine planmäßig geordnete Reihe der wichtigsten Erzählungen aus allen Perioden der heiligen Geschichte des Alten und Neuen Testamentes, und auf Grund derselben eine zusammenhängende Darstellung der heiligen Geschichte, in welcher namentlich das Lebensbild Jesu deutlich hervortritt, und in die auch die Pflanzung und erste Ausbreitung der Kirche aufzunehmen ist. An diese Geschichte schließen sich diejenige der Begründung des Christentumes in Deutschland, der deutschen Reformation und Nachrichten über das Leben der evangelischen Kirche in unserer Zeit an.

In mehrklassigen Schulen ist dieser Unterricht und insbesondere auch die Darstellung der christlichen Kirchengeschichte entsprechend zu erweitern.

Der Lehrer hat die biblischen Geschichten in einer dem Bibelworte sich anschließenden Ausdrucksweise frei zu erzählen, sie nach ihrem religiösen und sittlichen Inhalt in einer Geist und Gemüt bildenden Weise zu entwickeln und fruchtbar zu machen. Geistloses Einlernen ist zu vermeiden.

17. Das Bibellesen.

In den biblischen Geschichtsunterricht der Oberstufe fügt sich die Erklärung zusammenhängender Schriftabschnitte aus den prophetischen und den poetischen Büchern des Alten Testamentes, besonders der Psalmen, und aus den Schriften des Neuen Testamentes.

Das Maß des in diesem Unterrichte zu behandelnden Stoffes und die Auswahl desselben ist je nach den Verhältnissen der einzelnen Schulen in dem Lehrplane derselben zu bestimmen.

18. Die Perikopen.

An jedem Sonnabend sind den Kindern die Perikopen des nächstfolgenden Sonntages vorzulesen und kurz auszulegen. Ein Memorieren der Perikopen findet nicht statt.

19. Der Katechismus.

Die Einführung in das Bekenntnis der Gemeinde wird durch die Erklärung des in derselben eingeführten Katechismus unter Heranziehung von biblischen Geschichten, Bibelsprüchen und Liederversen oder ganzen Liedern vermittelt; dabei ist aber Überladung des Gedächtnisses zu vermeiden.

Im allgemeinen gilt es als Regel, daß besondere Stunden für den Katechismus in der Volksschule mit einem oder zwei Lehrern erst auf der oberen Stufe, in der mehrklassigen Schule frühestens in den Mittelklassen eintreten.

Es sind dafür höchstens zwei Stunden anzusetzen.

Digitized by Google

Wofern nicht besondere Verhältnisse eine Änderung nötig machen, fallen, wo der lutherische Katechismus eingeführt ist, nur die drei ersten Hauptstücke desselben in das Pensum der Volksschule, und zwar in der Art, daß auf der Unterstufe der einfache Wortlaut der zehn Gebote und des Vaterunsers, auf der Mittelstufe die beiden ersten Hauptstücke des kleinen Katechismus mit der lutherischen Erklärung, auf der Oberstufe das dritte Hauptstück zur Aneignung kommen.

Die Erklärung der folgenden Hauptstücke bleibt dem Konfirmationsunterrichte überlassen.

20. Das geistliche Lied.

Auf allen Stufen des Religionsunterrichtes ist die Beziehung auf das Kirchenlied zu nehmen. Auf der Unterstufe kommen vorzugsweise einzelne Verse, auf den beiden oberen neben solchen auch ganze Lieder zur Behandlung. Diese hat sich nicht auf diejenigen Lieder zu beschränken, welche memoriert werden sollen, und es sind bei der Auswahl der Lieder auch diejenigen aus der neueren und neuesten Zeit zu berücksichtigen.

Wo nicht ein besonderes Schulgesangbuch eingeführt ist, werden die Texte der Lieder in der Regel aus dem in der betreffenden Kirchengemeinde in Brauch befindlichen Gesangbuche genommen.

Zur gedächtnismäßigen Aneignung sind höchstens 20 Lieder zu wählen, welche nach Inhalt und Form dem Verständnis der Kinder angemessen sind. Dem Memorieren muß die Erklärung des Liedes und die Übung im sinngemäßen Vortrage desselben vorangehen.

21. Gebete.

Bereits auf der Unterstufe lernen die Kinder einige kurze und leichte Morgen-, Mittags- und Abendgebete, auf den oberen Stufen ist ihnen die Einrichtung des öffentlichen Gottesdienstes zu erklären. Gedächtnismäßige Aneignung des allgemeinen Kirchengebetes sowie anderer Teile des liturgischen Gottesdienstes findet nicht statt.

22. Der Unterricht im Deutschen.

Der Unterricht im Deutschen schließt die Übungen im Sprechen, Lesen und Schreiben in sich. Diese Gegenstände müssen auf allen Stufen in organischem Zusammenhange miteinander bleiben, und soweit dies angeht, in gleichmäßigem Fortschritte gefördert werden.

23. Die Übungen im mündlichen Ausdrucke.

Die Übungen im mündlichen Ausdrucke erfordern keinen abgesonderten Unterricht. Sie bereiten vielmehr den Schreib- und Leseunterricht vor und begleiten ihn auf seinen weiteren Stufen.

Ihre Stoffe nehmen sie auf der Unterstufe von den einfachsten und den Kindern zumeist bekannten Gegenständen, auf der Mittelstufe von Gruppenbildern u. dgl., auf der oberen von den Sprachstücken des Lesebuches.

Ihr formelles Ziel ist, fortschreitend auf den verschiedenen Stufen, die Befähigung des Schülers zu richtiger und deutlicher Aussprache jedes einzelnen Wortes und zum freien Ausdruck seiner Gedanken im einfachen Satze, die Befähigung zum korrekten und sicheren Ausdrucke im zusammengesetzten Satze unter Überwindung der gewöhnlichen Fehler im Gebrauche der Wortformen und in der Satzbildung, und endlich die Befähigung zur freien und richtigen Wiedergabe fremder Stoffe, wie zur Ordnung und klaren Darstellung der eigenen Gedanken.

24. Der Unterricht im Schreiben und Lesen.

Der Unterricht im Schreiben und Lesen ist nach der im Seminare des betreffenden Bezirkes eingeführten Methode zu erteilen; die Anwendung der Buchstabiermethode ist ausgeschlossen.

Ziel ist: für die Unterstufe die Befähigung der Kinder, zusammenhängende Sprachstücke richtig lesen und kurze Sätze nicht nur ab-, sondern auch selbständig aufschreiben

Digitized by Google

n können, für die Mittelstufe diejenige, ganze Sprachstücke in gebundener und ungebundener Rede, in deutscher und lateinischer Schrift ohne Anstoß und sinnrichtig zu lesen, ein einfaches Diktat richtig aufzuschreiben und ein nach Form und Inhalt leichtes Sprachstück selbständig niederzuschreiben. Auf der Oberstufe sind die Schüler dahin zu führen, daß sie schwierigere Sprachstücke, deren Inhalt ihrem Lebenskreise nicht zu fern liegt, leicht und mit Ausdruck vom Blatt lesen, Diktate dieser Art fehlerfrei niederschreiben und auch größere Sprachstücke richtig wiedergeben können.

Für die Übung im Schreiben werden besondere Schreibstunden auf der Mittel- und auf der Oberstufe der Schule mit einem oder zwei Lehrern, sowie in den Mittelklassen der mehrklassigen Schule eingerichtet. In den Oberklassen der letzteren kann die Übung außerdem zum Gegenstand häuslicher Aufgaben gemacht werden. Ziel des Unterrichtes ist die Aneignung einer sauberen, deutlichen und gewandten Schrift in allen, auch in schnell gefertigten Schriftsätzen.

Die Resultate eines guten Unterrichtes müssen demnach in allen Heften der Schüler zum Vorschein kommen.

Als Inhalt der Vorschriften empfehlen sich volkstümliche Sprichwörter, gute und zeitgemäße Muster von geschäftlichen Formularen und Aufsätzen.

25. Der Unterricht in der deutschen Sprachlehre.

In den Oberklassen mehrklassiger Schulen sind für Unterricht und Übung in der deutschen Sprachlehre besondere Stunden anzusetzen; in der Schule mit einem oder zwei Lehrern ist derselbe mit dem übrigen Sprachunterrichte zu verbinden.

Ziel ist für die Mittelstufe: Kenntnis des einfachen Satzes und der einfachsten Verhältnisse aus der Wortlehre; für die Oberstufe: der erweiterte Satz und weitergehende Belehrungen aus der Wort- und Wortbildungslehre.

26. Das Lesebuch.

Dem gesamten Unterrichte im Deutschen liegt das Lesebuch zugrunde.

Bei der Behandlung desselben ist womöglich der gesamte Inhalt desselben nach und nach zu verarbeiten.

Das Lesebuch ist nicht nur zur Erzielung der Lesefertigkeit, sondern auch zur Einführung in das Verständnis der in demselben enthaltenen Musterstücke zu benutzen. Die Auswahl der Stücke ist so zu treffen, daß jährlich wechselnd ungefähr 30 zur Behandlung kommen.

Geeignete Sprachstücke poetischer Form, und zwar in Schulen mit einem oder zwei Lehrern, besonders Volksliedertexte, werden auf allen drei Stufen nach vorangegangener Besprechung memoriert.

Auf der Oberstufe mehrklassiger Schulen wird das Lesebuch auch dazu benutzt, den Kindern Proben von den Hauptwerken der vaterländischen namentlich der volkstümlichen Dichtung und einige Nachrichten über die Dichter der Nation zu geben; doch beschränken sich diese Mitteilungen auf die Zeit nach der Reformation.

Die Auswahl der einzuführenden Lesebücher ist aus denen zu treffen, welche ein volkstümliches Gepräge tragen und durch ihren gesamten Inhalt den erziehlichen Zweck der Schule fördern.

Unter diesen aber verdienen diejenigen den Vorzug, welche in ihrer Form korrekt sind und auch in den geschichtlichen und realistischen Teilen nicht eigene Ausarbeitungen der Herausgeber, sondern Proben aus den besten populären Darstellungen der Meister auf diesem Gebiete geben und welche sich von kirchlichen und politischen Tendenzen freihalten. Für Schulen, welche von Kindern verschiedener Konfessionen besucht werden, sind möglichst nur solche Lesebücher zu wählen, welche keinen eigentlich konfessionellen Charakter haben. Aus den bereits eingeführten Lesebüchern sind die Sprachstücke konfessionellen Inhaltes in den Religionsunterricht zu verweisen.

Digitized by Google

27. Der Sprachunterricht in Schulen mit Kindern verschiedener Nationalität.

Bezüglich des Sprachunterrichtes in solchen Schulen, in welchen die Kinder oder ein Teil derselben eine andere als die deutsche Sprache reden, kommen die hierüber ergangenen oder noch ergehenden besonderen Bestimmungen zur Anwendung.

28. Der Rechenunterricht.

Auf der Unterstufe werden die Operationen mit benannten und unbenannten Zahlen im Zahlenraume von 1 bis 100, auf der mittleren diejenigen im unbegrenzten Zahlenraume mit benannten und unbenannten Zahlen gelernt und geübt; auf der letzteren werden auch angewandte Aufgaben aus der Durchschnittsrechnung, Resolutionen und Reduktionen und einfache Regel de tri gerechnet; Pensum der Oberstufe sind die Bruchrechnung, welche bereits auf den unteren Stufen in der geeigneten Weise vorbereitet werden muß, und deren Anwendung in den bürgerlichen Rechnungsarten, sowie eingehende Behandlung der Decimalbrüche.

In der mehrklassigen Schule erweitert sich das Pensum in den bürgerlichen Rechnungen durch Aufnahme der schwierigen Arten und das in der Rechnung mit Decimalen durch die Lehre von den Wurzelextraktionen.

Auf der Unterstufe wird in der Schule mit einem oder zwei Lehrern, sowie es sein kann, in der mehrklassigen Schule regelmäßig nur im Kopfe gerechnet. Bei Einführung einer neuen Rechnungsart geht auf allen Stufen das Kopfrechnen dem Tafelrechnen voran. Bei der praktischen Anleitung ist überall die Beziehung auf das bürgerliche Leben ins Auge zu fassen; darum sind die Exempel mit großen und vielstelligen Zahlen zu vermeiden und die angewandten Aufgaben so zu stellen, wie sie den wirklichen Verhältnissen entsprechen.

Durch diese Aufgaben sind die Schüler zugleich mit dem geltenden Systeme der Maße, Münzen und Gewichte bekannt zu machen.

Das Rechnen ist auf allen Stufen als Übung im klaren Denken und richtigen Sprechen zu betreiben; doch ist als der letzte Zweck stets die Befähigung der Schüler zu selbständiger, sicherer und schneller Lösung der ihnen gestellten Aufgaben anzusehen.

Dem Unterrichte sind in allen Schulen Aufgaben- (Schüler-) Hefte, zu denen der Lehrer das Facitbüchlein in Händen hat, zugrunde zu legen.

29. Der Unterricht in der Raumlehre.

Das Pensum der Raumlehre bilden: die Linie (gerade, gleiche, ungleiche, gleichlaufende), der Winkel und dessen Arten, Dreiecke, Vierecke, regelmäßige Figuren, der Kreis und dessen Hilfslinien, die regelmäßigen Körper.

In der mehrklassigen Schule kommt die Lehre von den Linien und Winkeln und von der Gleichheit und Kongruenz der Figuren in elementarer Darstellung hinzu.

Der Unterricht in der Raumlehre ist sowohl mit demjenigen im Rechnen, wie mit dem Zeichenunterrichte in Verbindung zu setzen. Während die Schüler in dem letzteren die Formen der Linien, Flächen und Körper richtig anzuschauen und darzustellen geübt werden, lernen sie im ersteren, mit deren Maßzahlen sicher und verständig operieren, die Länge der Linien, die Ausdehnung der Flächen und den Inhalt der Körper berechnen.

30. Der Zeichenunterricht.

In dem Zeichenunterrichte sind alle Kinder gleichzeitig und gleichmäßig zu beschäftigen und bei steter Übung des Auges und der Hand dahin zu führen, daß sie unter Anwendung von Lineal, Maß und Zirkel vorgezeichnete Figuren nach gegebenem verjüngten oder erweiterten Maßstabe nachzuzeichnen und geometrische Ansichten von einfach gestalteten Gegenständen nach gegebenem Maßstab darzustellen vermögen, z. B. von Zimmergeräten, Gartenflächen, Wohnhäusern, Kirchen und andern Körpern, welche gerade Kanten und große Flächen darbieten.

Digitized by Google

Wo dieses Ziel erreicht ist, kann besonders begabten Kindern Gelegenheit gegeben werden, nach Vorlegeblättern zu zeichnen.

Für den Zeichenunterricht der mehrklassigen Volksschule wird eine besondere Instruktion vorbehalten.

31. Der Unterricht in den Realien.

Beim Unterrichte in den Realien ist das Lesebuch zur Belebung, Ergänzung und Wiederholung des Lehrstoffes, welchen der Lehrer nach sorgfältiger Darstellung anschaulich und frei darzustellen hat, zu benutzen. In mehrklassigen Schulen können daneben besondere Leitfäden zur Anwendung kommen. Diktate sind nicht zu gestatten; ebenso ist das rein mechanische Einlernen von Geschichtszahlen, Regentenreihen u. s. w., Länder- und Städtenamen, Einwohnerzahlen, von Namen, Merkmalen der Pflanzen, Maß- und Verhältniszahlen in der Naturlehre verboten. In der Geographie und der Naturkunde ist von der Anschauung auszugehen, welche in der Geographie durch den Globus und die Karte, in der Naturbeschreibung durch die zur Besprechung gebrachten Gegenstände oder durch gute Abbildungen, in der Naturlehre, wenigstens in der mehrklassigen Schule, durch das Experiment zu vermitteln ist.

Überall, auch in mehrklassigen Schulen, ist unter stufenweiser Erweiterung des Stoffes von dem Leichteren zum Schwereren, von dem Näheren zum ferner Liegenden fortzuschreiten.

32. Geschichte.

In der Geschichte sind aus der älteren Geschichte des deutschen Vaterlandes und aus der älteren brandenburgischen Geschichte einzelne Lebensbilder zu geben; von den Zeiten des dreißigjährigen Krieges und der Regierung des großen Kurfürsten an ist die Reihe der Lebensbilder ununterbrochen fortzuführen. Soweit sie dem Verständnis der Kinder zugänglich sind, werden die kulturhistorischen Momente in die Darstellung mitaufgenommen.

Die Ausführlichkeit und die Zahl der Bilder bestimmt sich nach der Art der Schule und dem Maße der Zeit, die auf den Gegenstand verwendet werden kann.

33. Geographie.

Der geographische Unterricht beginnt mit der Heimatskunde; sein weiteres Pensum bilden das deutsche Vaterland und das Hauptsächlichste von der allgemeinen Weltkunde: Gestalt und Bewegung der Erde, Entstehung der Tages- und Jahreszeiten, die Zonen, die fünf Weltmeere und die fünf Erdteile, die bedeutendsten Staaten und Städte der Erde, die größten Gebirge und Ströme.

Das Maß des darzubietenden Stoffes wird durch die Art der Schule bedingt; es ist indes bei Aufstellung des Lehrplanes vorzuziehen, nötigenfalls den Umfang des Lehrstoffes zu beschränken, statt auf dessen Veranschaulichung zu verzichten und den Unterricht in Mitteilung bloßer Nomenklatur ausarten zu lassen.

34. Naturbeschreibung.

Gegenstand des Unterrichtes in der Naturbeschreibung bilden außer dem Bau und Leben des menschlichen Körpers: die einheimischen Gesteine, Pflanzen und Tiere, von den ausländischen die großen Raubtiere, die Tier- und Pflanzenwelt des Morgenlandes und diejenigen Kulturpflanzen, deren Produkte bei uns in täglichem Gebrauche sind (z. B. Baumwollenstaude, Theestrauch, Kaffeebaum, Zuckerrohr). Von den einheimischen Gegenständen treten diejenigen in den Vordergrund, welche durch den Dienst, den sie dem Menschen leisten (z. B. Haustiere, Vögel, Seidenraupe, Getreide- und Gespinstpflanzen, Obstbäume, das Salz, die Kohle), oder durch den Schaden, den sie dem Menschen thun (Giftpflanzen), oder etwa durch die Eigentümlichkeit ihres Lebens und ihrer Lebensweise (z. B. Schmetterling, Trichine, Bandwurm, Biene, Ameise) besonderes Interesse erregen.

In der mehrklassigen Schule kann nicht nur eine Vermehrung der Gegenstände, sondern auch eine systematische Ordnung derselben und ein näheres Eingehen auf ihre

Digitized by Google

gewerbliche Verwendung stattfinden. Die Gewöhnung der Kinder zu einer aufmerksamen Beobachtung und ihre Erziehung zu sinniger Betrachtung der Natur ist überall zu erstreben.

35. Naturlehre.

In dem naturkundlichen Unterrichte der Schule mit einem oder zwei Lehrern sind die Schüler zu einem annähernden Verständnis derjenigen Erscheinungen zu führen, welche sie täglich umgeben.

In der mehrklassigen Schule ist der Stoff so zu erweitern, daß das Wichtigste aus der Lehre vom Gleichgewichte und der Bewegung der Körper, vom Schall, vom Lichte und von der Wärme, vom Magnetismus und der Elektricität zu geben ist, so daß die Kinder imstande sind, die gewöhnlichen Naturerscheinungen und die gebräuchlichsten Maschinen erklären zu können.

36. Gesang.

In dem Gesangunterrichte wechseln Choräle und Volkslieder ab. Ziel ist, daß jeder Schüler nicht nur im Chor, sondern auch einzeln richtig und sicher singen könne und bei seinem Abgange eine genügende Anzahl von Chorälen und Volksliedern, letztere möglichst unter sicherer Einprägung der ganzen Texte, als festes Eigentum innehabe.

37. Der Turnunterricht.

Der Turnunterricht wird auf der Mittel- und der Oberstufe den Knaben in wöchentlich zwei Stunden nach dem durch Cirkular-Verordnung vom 8. Oktober 1868 eingeführten Leitfaden für den Turnunterricht in den preußischen Volksschulen erteilt. Wünschenswert ist, daß auch auf der Unterstufe Turnspiele und Vorübungen angestellt werden.

38. Unterricht in weiblichen Handarbeiten.

Der Unterricht in weiblichen Handarbeiten wird, wenn thunlich, schon von der Mittelstufe an in wöchentlich zwei Stunden erteilt.

Berlin, den 15. Oktober 1872.

Der Minister der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten.

Falk.

Zur Erläuterung der vorstehenden Verfügung sei mitgeteilt, daß im Jahre 1882 20 082 einklassige Schulen, 2989 Halbtagsschulen, 3559 zweiklassige Schulen, 1847 Schulen mit 2 Lehrern und 3 Klassen, 1188 dreiklassige Schulen mit 3 Lehrkräften, 1057 vierklassige Schulen, 2317 fünf- und mehrklassige Volksschulen bestanden.

Allgemein vorgeschrieben sind keine Lehrpläne für die Halbtagsschule und die Schule mit 2 Lehrern und 3 Klassen. Indes haben einzelne Regierungen Specialanweisungen erlassen. Danach verteilen sich z. B. die 32 wöchentlichen Stunden der beiden Klassen einer Halbtagsschule in den Regierungsbezirken

	(Ostpreußen) Gumbinnen		(Westfalen) Minden		(Rheinprovinz) Düsseldorf, wie folgt:	
	Oberstufe	Unterstufe	Oberstufe	Unterstufe	Oberstufe	Unterstufe
Religion	3	2	3	2	3	2
Deutsch	6	7	6	7	10	7
Realien	3		3			
Rechnen	3	2	4	2	4	3
Raumlehre		—		—		—
Zeichnen	1	—	1	—	—	—
Singen	2	1	2	1	2	—
Turnen (Knaben)	(2)	—	(1	—)	1	—
Handarbeit (Mädchen)	(2)	—	(2	—)	(2	—)
	20	12	20 (bezw. 21)	12	20 (bezw. 21)	12

Digitized by Google

Turnunterricht für Mädchen ist nur in Volksschulen großer Städte eingeführt; nes machen die demselben entgegenstehenden Vorurteile, namentlich in den östlichen rovinzen, verständigeren und sittlicheren Auffassungen Platz. Was die Trennung der eschlechter in den Schulen anlangt, so wird diese in den östlichen Provinzen und bei er evangelischen Bevölkerung des Westens meist nur für Oberklassen nötig gehalten. Die katholische Bevölkerung der Westprovinzen erstrebt die Trennung der Geschlechter hon bei sechsjährigen Kindern.

Lern- und Lehrbücher sind für keinen Gegenstand allgemein vorgeschrieben. Die Einführung derselben geschieht in der Art, daß die Ortsschulbehörden Vorschläge machen nd die Regierungen, in Hannover die Konsistorien, nach vorheriger Verständigung mit en Provinzialschulkollegien die Genehmigung erteilen. Besonders verbreitet sind die iblischen Geschichtsbücher von Preuß, Wendel, Woike, Zahn und Fürbringer; die Lesebücher von Bock, Gabriel und Supprian, Engelien und Fechner, Wetzel, K. F. Th. Schneider, Schulrat in Schleswig, Keck und Johansen, Fix, Haesters, Flügge. In einzelnen Provinzen, wie in Hessen-Nassau und Hannover, haben Lehrervereine Lesebücher herausgegeben, welche zur Einführung gelangt sind; für die katholischen Schulen der Provinz Westfalen hat das Königl. Provinzial-Schulkollegium zu Münster ein Lesebuch ausarbeiten lassen, welches weit über die Provinz hinaus Verbreitung gefunden hat; ebenso hat die Regierung zu Köln für sämtliche Schulen ihres Bezirkes ein Lesebuch herausgegeben, welches auch in den übrigen Teilen der Rheinprovinz beliebt ist. Als Verfasser desselben gilt der Provinzialschulrat Linnig zu Koblenz, welcher um das gesamte Volksschulwesen der Rheinprovinz große Verdienste hat.

Bezüglich des Unterrichtes in den utraquistischen Schulen der Grenzprovinzen sind mit allerhöchster Genehmigung besondere Verfügungen ergangen. Nach diesen ist die Unterrichtssprache überall die deutsche; nur ist für den Religionsunterricht der Mitgebrauch der nichtdeutschen Sprache des Elternhauses zugelassen.

Die in Nr. 30 der vorstehenden Allgemeinen Verfügung von 1872 in Aussicht gestellte Anweisung für den Zeichenunterricht in mehrklassigen Schulen ist noch nicht erlassen; doch steht ihre Veröffentlichung nahe bevor und wird sich voraussichtlich an die Methode des Doktor Stuhlmann zu Hamburg anschließen.

Thilo †. Schneider.

Primärschule, s. französisches, schweizerisches Schulwesen.

Princip, s. Erziehungsprincipien.

Prinzenerziehung. Für die Erziehung eines Prinzen darf man zunächst kein anderes Ziel setzen, als jene allgemeine, menschlich-christliche Bildung, welche von unsern höheren Erziehungsanstalten erstrebt wird. Denn der höhere Wert der allgemeinen Bildung wird gerade dadurch bedingt, daß sie in der harmonischen Ausbildung aller geistigen und sittlichen Kräfte besteht. Jede Fachbildung, welche nicht auf einer bereits gewonnenen allgemeinen Bildung fußt, ist einseitig und unvollkommen, weil sie durch die Rücksicht auf die besonderen Lebenszwecke eingeengt wird. Tüchtige Fachbildung wird am sichersten und am leichtesten von denjenigen gewonnen, welche vorher eine allgemeine Ausbildung erworben haben. Dies ist ein Grundsatz der Pädagogik, auf dem unser gesamtes Erziehungswesen ruht; und er muß für die Erziehung eines Prinzen um so mehr gelten, je höher das zu erreichende Ziel gesteckt wird.

Es kann daher nicht unsere Aufgabe sein, das Ziel der Prinzenerziehung in solcher Weise näher zu bestimmen, und alle die sittlichen und geistigen Eigenschaften, deren Ausbildung zu erstreben ist, zu dem idealen Bilde eines Fürsten zusammenzustellen, und danach einen besonderen Erziehungsplan für Prinzen zu entwerfen. Gottesfurcht, Menschenliebe und sittliche Reinheit, Gerechtigkeit und Billigkeit, Mut und Edelsinn, Kraft und Ausdauer, Gewöhnung an geordnetes Arbeiten, Klarheit und Schärfe des Urteils, Kenntnis der Menschen und ihres Berufes — alles das sind Eigenschaften, welche auch in der bürgerlichen Erziehung erstrebt werden und den Inhalt jener allge-

Digitized by Google

meinen Bildung ausmachen. Ein Fürst bedarf derselben Eigenschaften: aber er bedarf ihrer in einem höheren Grade. Und was die besonderen Kenntnisse und Fähigkeiten betrifft, welche durch den Beruf des Fürsten gefordert werden, so sind diese erst auf dem Grunde einer allgemeinen Bildung zu erwerben, und bleiben daher einer späteren Betrachtung vorbehalten.

Dagegen untersuchen wir zunächst die Voraussetzungen der Erziehung, welche durch die besonderen Standesverhältnisse der Prinzen und das Herkommen bedingt werden, und die Erziehungsmittel, welche man heutzutage bei ihnen anzuwenden pflegt. Wir betrachten dann von der Erfahrung geleitet die Erfolge, welche aus diesen Voraussetzungen und Mitteln hervorgehen und hervorgehen müssen.

Auch hier verzichten wir darauf, allgemein Bekanntes zu wiederholen und nachzuweisen, wie die in fürstlichen Häusern überlieferte Sitte, die Sorgfalt und Aufmerksamkeit, die man der Erziehung zuzuwenden pflegt, der Einblick in die großen Verhältnisse des Staatslebens, die freie Disposition über Geldmittel und andere Umstände ein günstiges Resultat der Erziehung in Aussicht stellen. Der günstige Einfluß dieser Umstände fällt in die Augen, während die Nachteile, die mit diesen Verhältnissen verknüpft sind, in der Regel weniger beachtet werden. Man läßt sich gern zu der Annahme verleiten, das Resultat der Erziehung müsse mit dem Aufwande an Erziehungsmitteln in gleichem Verhältnis stehen und ganz in demselben Maße günstiger sein, als man für die Erziehung größere Sorgfalt und Mühe aufgewendet hat. Wohlmeinende Eltern und Lehrer beruhigen sich leicht in dem Bewußtsein, daß bei der Erziehung der Kinder nichts gespart sei, und glauben des besten Erfolges sicher zu sein. Treten dann in der Entwicklung des Zöglings Fehler und Mängel zutage, so sucht man ihren Grund nicht sowohl in den Verhältnissen als in den individuellen Anlagen des Zöglings. Der Prinz wird zurechtgewiesen und getadelt, ohne daß es besser wird. Die häufig wiederholten Rügen machen ihn mißmutig und stumpf, weil er das dunkle Gefühl hat, daß ihm unrecht geschieht; und Eltern und Erzieher sehen mit Schmerz, daß der Erfolg den aufgewandten Mitteln nicht entspricht. Noch schlimmer gestaltet sich die Sache, wenn die Fehler und Mängel, was nur zu häufig geschieht, verdeckt und beschönigt werden.

Einem solchen Verfahren gegenüber halten wir für unsere Aufgabe, gerade auf die Nachteile hinzuweisen, welche mit jenen im übrigen günstigen Verhältnissen verknüpft sind, und mit rücksichtsloser Hand die Schäden aufzudecken, an denen die heutige Prinzenerziehung leidet; und wir glauben durch ungeschminkte Darlegung der Fehler, die in der Praxis gemacht zu werden pflegen, der Sache besser zu dienen, als wenn wir unangenehme Erfahrungen und Enttäuschungen verschweigen wollten. Denn der Pädagoge soll auf dem Standpunkte eines Arztes stehen, der zwar das in normaler Gesundheit sich entwickelnde Leben beobachtet, aber, ohne einzugreifen, es gewähren läßt; dessen Hauptaugenmerk aber die Erkenntnis der Krankheit ist, die Erforschung von deren Ursachen und die Anwendung der Mittel zur Heilung. Die Krankheiten des Leibes erscheinen zum großen Teil in besonderen Krankheitsformen, die nicht sowohl durch die individuelle Beschaffenheit des Kranken, sondern durch allgemeine und darum immer wieder von neuem wirkende Ursachen wie Klima, Örtlichkeit bedingt sind, und sie prägen sich daher in leicht erkennbaren, immer wiederkehrenden Symptomen zu einem bestimmten Bilde aus. Ebenso ist es mit den Abnormitäten in der geistigen und sittlichen Entwicklung, und der Pädagoge wird daher neben den individuellen Fehlern seines Zöglings vorzugsweise darauf zu achten haben, inwiefern das besondere Standesverhältnis die Ausbildung besonderer Eigentümlichkeiten begünstigt, welche in der Ausartung zu wirklichen Standesgebrechen werden. Denn ein jeder Stand hat seine besonderen Schwächen und Mängel, die sich bis zu einer dem Stande eigentümlichen Krankheitsform steigern können, und diese Form muß um so schärfer ausgeprägt sein, je mehr die Lebensverhältnisse diesen Stand von andern Ständen absondern.

Digitized by Google

Wir versuchen nun die symptomatischen Erscheinungen zusammenzufassen, in denen eine abnorme Entwicklung sich bei Prinzen und Kindern hochstehender Eltern ausspricht. Wir finden bei Knaben dieses Standes in der Regel eine reichliche Muskelentwicklung, häufig sogar blühendes Aussehen, daneben aber eine große Reizbarkeit der Nerven. Diese thut sich kund in unwillkürlichen Bewegungen, besonders im Zucken der Augen und Gesichtsmuskeln, und in der Neigung zu spielenden Fingerbewegungen, häufig in chronischem Kopfschmerz. Der Blick ist unsicher und umherfahrend. In der ganzen Erscheinung prägt sich eine gewisse Unsicherheit und Verlegenheit aus. Das Sprechen geschieht hastig und wenig artikuliert, meist in abgebrochenen Sätzen und ohne die richtige Betonung*). Die Handschrift bleibt lange kindisch. Das Gedächtnis faßt häufig leicht auf, namentlich wo es sich um Personen und persönliche Verhältnisse handelt: aber es ist nicht treu, wo es sich um abstraktere Dinge, um grammatische oder mathematische Formen handelt. Erst spät und nur mit der größten Anstrengung wird die Fähigkeit orthographisch zu schreiben gewonnen. Eine gründliche grammatische Kenntnis der Sprachen wird auch bei dem besten Unterricht nicht erreicht. Selbst wo es nicht an mathematischer Auffassungsgabe fehlt, wird die Kraft der mathematischen Anschauung nicht ausreichen, um einen schwierigen Beweis ohne Beihilfe zu reproduzieren, viel weniger um zur Lösung einer größeren Aufgabe selbständig den Weg zu finden. Die Fähigkeit, einen Gegenstand in schriftlicher Bearbeitung erschöpfend zu behandeln, das Unwesentliche dem Wesentlichen unterzuordnen, kurz, einen guten Aufsatz zu schreiben, wird nicht erreicht. Wenn auch viele Kenntnisse gesammelt werden, so liegen sie nicht bereit zu schlagfertiger Anwendung. Eltern und Lehrer klagen über Zerstreutheit, die sich noch in reiferem Alter darin kund giebt, daß die Fähigkeit fehlt, einem längeren Vortrage mit Aufmerksamkeit zu folgen oder ein eingehendes Gespräch zu führen. Der Charakter zeigt eine gewisse Gutmütigkeit, aber es fehlt das treue Ausharren bei einer Neigung. Offene Widersetzlichkeit tritt selten auf, desto häufiger zeigt sich ein zäher, passiver Widerstand. Einen Entschluß zu bewirken bedarf es meist eines äußeren Anstoßes. Solange dieser fehlt, wird die Entscheidung hinausgeschoben. Aus dem Gefühle dieser Unselbständigkeit entwickelt sich ein gewisser Eigensinn in kleinen Dingen.

Wer einmal Gelegenheit gehabt hat, eine solche abnorme Entwicklung der geistigen und sittlichen Kräfte zu beobachten, der wird ihre Symptome, mehr oder weniger scharf ausgeprägt, oder wenigstens Anklänge an diese Erscheinungen überall wiederfinden, wo in adeligen oder vornehmen bürgerlichen Häusern ähnliche Voraussetzungen und Mittel wirksam sind, wie bei der Erziehung der Prinzen. Er wird sie nur bei Kindern vornehmer Eltern finden, und nie bei Kindern aus den mittleren und niederen Ständen: ein Beweis, daß die Ursachen der Erscheinung nicht in der individuellen Anlage der Kinder, sondern einzig und allein in den der vornehmen Erziehung eigentümlichen Voraussetzungen zu suchen sind. Er wird sich durch genauere Beobachtung überzeugen, daß es wirklich eine solche Krankheit giebt, und daß diese Krankheit in einem wahrhaft erschreckenden Maße unter den Kindern vornehmer Eltern verbreitet ist. Die Allgemeinheit dieser Erscheinungen muß den Erzieher darauf hinweisen, daß er nicht vergebliche Mühe daran wende, durch lehren und moralisieren jene Übelstände zu heben, sondern daß er, soweit es von ihm abhängt, durch gründliche Beseitigung der Ursachen der Entwicklung des Leidens zuvorzukommen suche.

Welches sind nun die Ursachen, die bei der Erziehung der Prinzen und vornehmen Kinder so verderbliche Wirkungen hervorbringen? Wir finden sie erstens darin, daß man die Kinder von den ersten Jahren an einer unausgesetzten Einwirkung der Erwachsenen preisgiebt, und zweitens — was damit zusammen-

*) Man vergleiche die stehende Korrespondenz des Herrn von Prudelwitz und Strudelwitz in dem Berliner Kladderadatsch.

Digitized by Google

hängt — darin, daß man sie von dem freien, natürlichen Verkehre mit Gleichaltrigen fernhält.

In bürgerlichen Verhältnissen wird die Mutter durch die Geschäfte des Hauses und häufig durch die Pflege jüngerer Kinder in Anspruch genommen, und das Kind sich selbst überlassen, übt seine Sinne und Bewegungsorgane gerade in dem Maße, wie es seinen Kräften angemessen ist. Für einen jungen Prinzen glaubt man besser sorgen zu müssen. Man giebt ihm eine besondere Kinderfrau, die nun ihre ganze Aufmerksamkeit und Thätigkeit dem Kinde zuwendet. Greift es z. B. nach einem Gegenstande, so reicht sie ihn dar, die Begierde des Kindes ist gestillt und es sucht nun einen andern Gegenstand. Wäre das Kind sich selbst überlassen, so würde es in den vielen fruchtlosen Versuchen, das Ding zu greifen, seine Glieder und seinen Willen gestärkt haben, und es hätte in der fortgesetzten Thätigkeit zugleich eine stetige Unterhaltung gefunden. So aber sucht es einen neuen Sinnenreiz und die Kinderfrau ist von früh bis spät darauf bedacht, den Augen und Ohren eine ununterbrochene Abwechslung von solchen Reizen zu bieten, die nur einen flüchtigen und darum nicht befriedigenden Eindruck machen. Das Kind wird verdrießlich und überreizt, und es gewöhnt sich daran, die Unterhaltung nicht in einer selbständigen Thätigkeit seiner Sinne und Glieder, sondern in dem Wechsel der von außen zugeführten Reizungen zu finden. Alle sinnlichen Wahrnehmungen bleiben oberflächlich, sie haften nicht. Sie gewähren daher nicht, wie sie sollten, eine sichere Grundlage für die Ausbildung der die Sinneswahrnehmungen reproduzierenden Phantasie und des Gedächtnisses. So wird schon in den ersten Kinderjahren jene Flüchtigkeit anerzogen, die sich als Zerstreutheit kundgiebt, die später zu keiner tüchtigen Geistesarbeit kommen läßt und die Ausbildung der Festigkeit und Treue des Charakters hindert.

Aber nicht nur die Sinne werden überreizt und dadurch geschwächt, auch die Bewegungsorgane können sich nicht kräftig entwickeln; weil die Wärterin einerseits jeder unvollkommenen Bewegung zu Hilfe kommt, andererseits, um Abwechslung zu bringen, vor der Zeit zu neuen Bewegungen anregt. Da die Kinderfrau berufen ist, sich mit dem Kinde zu beschäftigen, so trägt sie es umher, statt es liegen zu lassen. Dadurch wird das Kind angeregt sich aufrecht zu setzen, ehe das Rückgrat kräftig genug geworden, und weiter sich zu stellen und Versuche im Gehen zu machen, ehe es an der Zeit ist. Die ganze leibliche Entwicklung wird verfrüht und gestört. Wenn auch die spätere Erziehung durch gymnastische Übungen und gute Diät vieles wieder gut macht, so bleibt doch fast immer ein großes Ungeschick im Gebrauche der Hände, und die Folge davon ist wiederum Unselbständigkeit des Charakters und Abhängigkeit von andern.

Prinzen und vornehme Knaben bleiben in der Regel zu lange in der Kinderstube und unter Aufsicht dienender Frauen. Solche Frauen sind in dem Gefühle der Verantwortlichkeit mit den ihnen anvertrauten Zöglingen ängstlicher, als sie mit den eigenen Kindern sein würden. Dies übt auf die Erziehung einen äußerst nachteiligen Einfluß aus, indem der Knabe leiblich und geistig verweichlicht wird. Anstatt daß Mut, Entschlossenheit und Willenskraft frühzeitig in ihm geweckt und gestärkt werde, wird in ihm weibische Empfindsamkeit und nervöse Reizbarkeit ausgebildet. Die stete Aufmerksamkeit, die ihm zugewandt wird, hegt und nährt den Egoismus; die den Frauen eigene, spielende Behandlung, die lebhaft geäußerte Bewunderung der gescheiten Einfälle des Kleinen weckt seine Eitelkeit; die in Gegenwart des Kindes stattfindende unvorsichtige Besprechung seiner kleinen Unarten und der in ihnen sich offenbarenden Willenskraft reizt zu Ungehorsam und Trotz. Dazu kommt, daß schon in der Kinderstube dem Knaben von der Bedienung eine übertriebene, verkehrte Vorstellung von seinen zukünftigen Verhältnissen zugeführt wird. Er fängt schon jetzt an, sich als Herr zu fühlen, und will nicht mehr gehorchen. Mit Schrecken gewahren endlich die Frauen die sich entwickelnde Unbotmäßigkeit des kleinen Lieblings. Sie haben selten die Kraft, den ersten Ungehorsam zu brechen, noch die Konsequenz, auf der Ausführung des einmal Gebotenen zu

Digitized by Google

bestehen. Sie suchen durch endlose Ermahnungen, Drohungen und durch gehäufte Verbote Nachdruck zu geben, während jedes nicht befolgte Gebot den Ungehorsam stärkt, jede angedrohte, aber nicht ausgeführte Strafe ihr Ansehen mehr untergräbt. In ihrer Ratlosigkeit versuchen sie endlich durch Nachgiebigkeit und unwahre Versprechungen die Willfährigkeit des Zöglings zu erkaufen, der in kürzester Zeit diese Schwäche und Unwahrheit durchschaut und mit dem Respekte vor seiner Umgebung den Glauben an die Wahrheit verliert.

Wohl wissen wir, daß nach einer alten und sehr zu beachtenden Regel der Knabe bis zu 7 Jahren von der Mutter, also auch von einer Frau, erzogen werden soll. Aber die Mutter pflegt das eigene Kind kräftiger, wir möchten sagen, männlicher zu fassen, als eine unverheiratete Gouvernante. Die warme Mutterliebe wird gemäßigt durch das Bewußtsein der Mutterpflicht. Mit der ehelichen Verbindung mit dem Manne und noch mehr in dem ersten Wochenbette entwickelt sich die Seele des Weibes zu einer tieferen, ernsteren Auffassung des Lebens, wie man sie bei Unverheirateten selten findet; und die Mutter wird dadurch befähigt, den schweren Pflichten der Kindererziehung zu genügen. Auch wird ihre Sorge noch durch andere Berufsarbeiten in Anspruch genommen und meistens auf mehrere Geschwister verteilt, so daß sie nicht durch das Übermaß schädlich wird. Einzelne „Muttersöhnchen", die gar keine Geschwister haben, leiden immer; das älteste Kind, dem in der ersten Zeit des Lebens die ungeteilte Aufmerksamkeit der Mutter zugewendet gewesen, leidet häufig an jener Schwäche, deren Symptome wir oben geschildert haben. Wieviel mehr aber solche Kinder, welchen keine Geschwister, wohl aber statt einer Mutter mehrere Frauen zur unausgesetzten Überwachung gegeben sind!

Aber einer Fürstin wird es schwer, ja fast unmöglich gemacht, im vollen Sinne des Wortes Mutter ihrer Kinder zu sein. Die gesellschaftlichen Forderungen der Repräsentation nehmen meistens soviel Zeit in Anspruch, daß wenig für die Kinderstube übrigbleibt. Und die Zeit, die dafür übrig ist, wird selten wirklich ausgenutzt; weil die Mutter bei der Pflege des Kindes nicht selbst Hand anlegt, weil sie in der Kinderstube nichts zu thun findet. Sie spielt ein Weilchen mit dem Kinde, das sich alsbald wieder der Wärterin zuwendet, wenn es spielensmüde ist, oder wenn ein wirkliches Bedürfnis es ankommt. Die Mutter sieht das Kind bestens versorgt, sie fühlt sich fremd in der Kinderstube, und — geht! Wüßten doch die Fürstinnen und vornehmen Mütter, die ihre Kinder ganz der Pflege fremder Hände überlassen, welche Ströme der Seligkeit sich in das Mutterherz ergießen, wenn sie das Kind badet und wäscht, wenn sie ihm die Nahrung reicht, wenn es dankbar in ihr Auge schaut und durch ein Lied von ihren Lippen beruhigt in sanften Schlaf versinkt! Wüßten sie doch, daß sich in jenen frühen Lebensstunden das Band der Liebe und Dankbarkeit webt, welches den Sohn auf Lebenszeit der Mutter verbindet und den Jüngling auf den Wegen der Verführung, wo er straucheln will, fester hält, als alle später erteilten Lehren und Ermahnungen der Erzieher!

Eine Mutter, welche nicht von Anfang an bei der Pflege des Kindes thätige Hand angelegt hat, lernt auch später nicht leicht mit dem Kinde auf die richtige Weise zu verkehren. Und doch sollte niemand sonst, als die Mutter, dem Kinde die Hände zum Gebet zusammenfügen; aus ihrem Munde sollte das Kind die biblischen Geschichten vernehmen, als Grundlage des späteren Religionsunterrichtes; sie sollte ihm den unerschöpflichen Born nationaler Poesie erschließen, der in unsern Volksmärchen quillt. Statt dessen lernt das Kind häufig bei der Gouvernante beten, wohl gar auf französisch, in einer fremden Sprache! Als erster Bildungsstoff werden ihm geschmacklose Bilderbücher mit modisch gekleideten, wohlfrisierten Knaben und Mädchen vorgelegt, und gemachte, moralisierende Geschichten vom naschhaften Fritz und der fleißigen Klara vorerzählt! Kommt die Mutter gewissermaßen nur auf Besuch in das Kinderzimmer, so pflegen dagegen die Kinder zu einer bestimmt festgesetzten Stunde zu den Eltern in den Salon

Digitized by Google

gebracht zu werden. Sie werden dazu eigens angekleidet und schon dadurch nimmt der Verkehr mit den Eltern etwas Konventionelles an, was die Unmittelbarkeit beeinträchtigt. Die Kinder sind nun ihrerseits gewissermaßen auf Besuch. Sie geben sich nicht, und die Eltern sehen sie nicht, wie sie wirklich sind.

Kommt dann die Zeit des eigentlichen Lernens, so pflegt man Privatlehrer anzunehmen, welche den Knaben allein unterrichten. Je gewissenhafter und eifriger ein solcher Lehrer ist, um so mehr wendet er seine ungeteilte Kraft dem Knaben zu. Wenn auch der Unterricht im allgemeinen der Fassungskraft des Schülers angemessen ist, so pflegt man doch selten zu beachten, daß die Kraft eines Knaben nicht ausreicht, eine ganze Stunde lang oder gar mehrere Stunden hintereinander mit Aufmerksamkeit dem Lehrer zu folgen, der sich ausschließlich mit ihm beschäftigt. Wo viele Schüler sind, verteilt sich die Einwirkung des Lehrers. Während der eine Schüler in Anspruch genommen wird, ruhen die andern Schüler aus, indem eine mäßige Anstrengung sie instandsetzt, dem Unterrichte zu folgen. Werden sie dann aufgerufen, so geben sie mit gesammelter Kraft an die gestellte Aufgabe, und diese Kraft genügt, weil sie nur kurze Zeit vollständig in Anspruch genommen wird. Die Leistungen jedes einzelnen und somit der ganzen Klasse befriedigen Lehrer und Schüler, und in dem allgemeinen Wetteifer erzeugt sich jene Freudigkeit am Lernen, welche man nur beim Klassenunterrichte findet, und welche die erste Bedingung für den Erfolg ist. Die leibliche Entwicklung auch des gesundesten Knaben bringt Stunden und Tage der Verstimmung mit sich, welche zur Geistesarbeit untauglich macht. Solche Verstimmungen entgehen häufig dem Auge des Arztes wie der sorgsamsten Mutter: aber der Lehrer fühlt sie leicht heraus. Im Klassenunterrichte kann er den Knaben ruhen lassen, indem er ihn nicht aufruft; und die mäßige Anstrengung des Zuhörens hilft über die schlimme Zeit hinweg. Der Privatlehrer aber muß in einem solchen Falle den Unterricht aussetzen. Der Knabe verfällt der Langweile und gänzlicher Unthätigkeit, und die Verstimmung äußert sich in Verdrießlichkeit und Unart. Wird aber der Unterricht fortgesetzt, so fallen die Leistungen ungenügend aus, Lehrer und Schüler werden mißmutig, und die Heilung des körperlichen Mißbehagens wird durch die Aufregung des Tadels nur verzögert. So kommen im Einzelunterrichte Tage und Wochen, in denen nichts gelernt, dafür aber die Gesundheit des Schülers wesentlich beeinträchtigt wird.

Wo bei der Erziehung eines Prinzen, wie das doch meistens der Fall ist, nach einem gewissenhaften Plane verfahren wird, da ist der Tag von früh morgens bis zur Schlafenszeit nach Stunden genau abgeteilt. Zu dem Übermaße der Unterrichtsstunden werden besondere Stunden für die Wiederholung und Vorbereitung festgesetzt. Der Prinz weiß, daß die gegebenen Aufgaben eine bestimmte Zeit auszufüllen haben. Fertigt er die Arbeiten in kürzerer Zeit, so wird ihm das nächste Mal mehr aufgegeben*). Es ist daher natürlich, daß er möglichst langsam arbeitet, und die schleichende Arbeit muß ihm langweilig werden. Ein Knabe dagegen, der freier gehalten ist, arbeitet möglichst rasch. Er weiß, daß er die Zeit, die er dadurch gewinnt, zur Erholung und zum Spiel benutzen darf; und die Arbeit, rasch gefördert, wird ihm selbst zur Lust.

So wirken also der unausgesetzte Verkehr mit Erwachsenen und die stete Überwachung höchst nachteilig auf die Entwicklung des Knaben. Aber ebenso nachteilig wirkt, daß man den Prinzen nicht genügend an dem Verkehre mit Gleichaltrigen teilnehmen läßt. Wie sehr dadurch der Erfolg des Unterrichtes beeinträchtigt wird, ist eben angedeutet worden; noch mehr tritt der Nachteil hervor in Hinsicht auf das Spiel. Das Spiel ist für die Erziehung ebenso wichtig wie der Unterricht. Spielen kann ein Knabe nur mit seinesgleichen. Es genügt nicht, wenn man einem Prinzen etwa alle Woche einmal einige Spielgenossen einlädt. Auch das Spielen will gelernt sein,

*) Obigen Mißgriff, der auch außerhalb der höheren Kreise nicht selten gemacht wird, werden verständige Lehrer und Erzieher zu vermeiden wissen, indem sie gewissenhaft genug sind, den Zeiteinteilungsplan nicht zur mechanisch beengenden Fessel werden zu lassen. D. Red.

Digitized by Google

und muß deshalb täglich geübt werden, und zwar mit solchen, welche auch im Unterrichte Genossen sind. Nehmen die Spielgenossen nicht zugleich am Unterrichte teil, wo sie sich dem Prinzen gleich oder auch überlegen fühlen, so werden sie ihm nie so vertraut, daß er in ihrem Umgange völlige Freiheit gewinnt. Nur in dem spielenden Verkehre mit Gleichaltrigen bildet sich der physische und der moralische Mut aus. Da gilt es, die eigene Meinung dialektisch zu verteidigen und für sie persönlich einzutreten. Dem Lehrer gegenüber kann der Knabe keine eigene Meinung bilden, weil er sie nicht vertreten kann. Dazu fehlt ihm die Kraft des Verstandes, und es hemmt die dem Knaben innewohnende Scheu vor dem Alter. Es ist eine arge Selbsttäuschung, wenn der Lehrer glaubt, durch offenes Besprechen und vertrauliches Entgegenkommen dem Knaben für den mangelnden Verkehr mit Gleichaltrigen einen Ersatz bieten und ihn zur selbständigen Bildung eines Urteils anleiten zu können. Ein gutartiger Schüler nimmt das Urteil des Lehrers ohne Bedenken an, ein widerstrebender verschließt den Widerspruch in schweigendem Eigensinn. Erzieher beachten in der Regel zu wenig, wie sie, selbst in jüngeren Jahren, dem Knaben als ein abgeschlossen Fertiges gegenüberstehen, wie der Knabe, durch die weite Kluft der Entwicklungsjahre von ihnen getrennt, zu ihnen als zu einer unwandelbaren Autorität hinaufschaut. Sie können durch die Anschauung eines Charakters, die sie gewähren, durch das, was sie *sind*, auf des Zöglings Charakterbildung mächtig einwirken. Aber das eigentliche *Urteil* entwickelt sich bei dem Knaben vorzugsweise in dem dialektischen Ringen mit Gleichaltrigen; nur das im Kampfe siegreich behauptete Urteil wird zur festen Überzeugung. Das Resultat der Einzelerziehung ist daher nur zu häufig der Mangel an eigenem Urteil, der sich in späteren Jahren dahinter versteckt, daß ein zufällig aufgegriffenes fremdes Urteil für eigenes Urteil ausgegeben und mit der Hartnäckigkeit der Schwäche jedem begründeten Einspruche gegenüber festgehalten wird.

Unter den Knabenspielen nehmen diejenigen die erste Stelle ein, welche mit *Leibesübungen* verbunden sind, und diese lassen sich fast ohne Ausnahme nur in Gemeinschaft mit Altersgenossen ausführen. Den Leibesübungen, wie reiten, fechten, schwimmen, die bei Prinzen in der Regel gewissenhaft betrieben werden, pflegt man gerade das zu nehmen, was sie der Jugend wünschenswert macht, indem man sie nur in Begleitung von Erwachsenen ausführen läßt. Dafür bietet man dann Unterhaltungsspiele, welche mit geistiger Anstrengung verknüpft sind. Man schenkt dem Prinzen eine Fülle von Spielzeugen, welche meistens gelungene und vollständige Nachbildungen der wirklichen Dinge sind. Aber gerade, daß sie vollständige Nachbildungen sind, macht sie zu unbrauchbaren Spielzeugen. Denn je unvollkommener das Spielzeug ist, um so weiteren Raum gewährt es der schaffenden Phantasie, und um so größeres Vergnügen bietet es in der dadurch erregten geistigen Thätigkeit. Man findet in Schlössern und vornehmen Häusern ganze Kammern mit kunstvollem Spielzeug angefüllt; aber das Spielzeug ist nach Jahren noch wie neu. Der Prinz hat nicht damit gespielt. Auch hier dient der Überfluß nur dazu, das Interesse abzustumpfen; und es fehlt meistens der nachhaltige Ernst, der auch beim Spiele notwendig ist. Auch in dem späteren Leben werden die Vergnügungen selten mit Beharrlichkeit ausgebeutet, die Unterhaltung wird nur in dem flüchtig wechselnden Reize der Neuheit gesucht. So wirken auch die Spiele nicht als Vorbereitung für die ernste Lebensarbeit, sondern sie fördern und hegen jene Oberflächlichkeit des Verstandes und Gemütes, in welcher kein Gedanke und kein Entschluß haftet.

Dem Knaben aus dem Bürgerstande bietet *der Weg zur Schule* und der Gang in Wald und Feld eine reiche Fülle von Beobachtungen und Erfahrungen, die er mit seinen Genossen austauscht und verarbeitet. Aufträge, die er für die Mutter zu besorgen hat, machen ihn mit den verschiedenen Berufsarten und deren Arbeit bekannt. Er gewinnt schon als Knabe Menschenkenntnis. Ein Prinz wird vor dem Verkehre mit der Dienerschaft in Küche und Keller sorgfältig bewahrt; er betritt die Straßen der Stadt

Digitized by Google

nur in Begleitung seines Erziehers; auch in Wald und Feld ist ihm sein Mentor stets an der Seite. Ohne eigene Anstrengung wird ihm die Antwort auf jede Frage, und diese Antwort hat für ihn wenig Interesse, weil sie ihm zu teil wird, ohne daß er dabei selbst thätig ist. Prinzen pflegen daher im Fragen unermüdlich zu sein, aber auf die Antwort achten sie nicht. Ihr Wissenstrieb artet zur bloßen Neugier aus, und ihre Beobachtung springt von einem Gegenstande zum andern über. Aller Unterricht in Naturwissenschaften, Technologie und dergleichen ersetzt nicht, was die eigene Beobachtung ihnen geben müßte und auch geben würde, wenn sie sich selbst überlassen wären. Sie gewinnen keine wirkliche Kenntnis der Dinge.

Der Beruf eines Fürsten erfordert vor allem andern, daß er die Menschen kenne, und sie an die rechte Stelle zu bringen verstehe. Menschenkenntnis erwirbt man aber vorzugsweise in dem Umgange mit seinesgleichen und mit solchen, welche sich ohne Rückhalt geben, wie sie wirklich sind. Das thut aber nur die Jugend. Darum lernt man auf der Schule und auf der Universität am leichtesten die Menschen kennen; und dort erwirbt man auch die Fähigkeit, die Hülle zu durchdringen, mit der in anderen Lebensverhältnissen Sitte, Stand, Amt und Eigennutz das Innere des Menschen umkleiden. Prinzen aber wachsen in einer Umgebung heran, welche in dem Umgange mit ihnen sich immer des Standesunterschiedes bewußt ist, und sich daher nie ganz frei gehen läßt. Beziehen sie eine Universität, so geschieht dies auch wieder unter steter Beaufsichtigung, und in der Regel wird auch hier der Verkehr nur mit solchen Studierenden angeknüpft, welche durch Geburt und Erziehung an höfische Unterwürfigkeit gewöhnt sind. Das Gleiche finden sie, wenn sie in das Militär eintreten.

Auf diesem Wege ist es fast nicht möglich, daß ein Prinz die Menschen wirklich kennen lerne. Dazu kommt, daß er von Jugend auf keinen Widerspruch erfährt, ausgenommen etwa von seinem Lehrer und Erzieher. Er hat sich selbst kein eigenes Urteil erarbeitet und kann es nicht begreifen, daß ein anderer durch eigene Gedankenarbeit zu einer entgegenstehenden Ansicht gelangen könne. Denn nur derjenige kann die Berechtigung einer dem eigenen Urteile entgegengesetzten Ansicht begreifen, welcher sich mit nachhaltiger Geistesarbeit in einen Gegenstand vertieft und in der mühsam gewonnenen Überzeugung erfahren hat, wie schwer es ist, ein eigenes Urteil zu bilden. Tolerant im wahren Sinne des Wortes kann nur derjenige sein, welcher sich selbst eine feste Überzeugung erarbeitet hat. Wer solche Geistesarbeit nicht kennt, dessen Urteil beruht nicht sowohl auf einem verstandesgemäßen Abwägen der Gründe, als auf einem individuellen Gefühle; und darum fühlt er sich durch eine abweichende Meinung persönlich verletzt. So wird er nur zu leicht das Werkzeug gewissenloser Menschen, welche ihm nach dem Munde reden, und ihn so nach ihren selbstsüchtigen Zwecken ausbeuten.

Einen höchst bedenklichen Einfluß übt endlich eine Unsitte, welche leider nicht nur an Fürstenhöfen, sondern auch in vielen vornehmen Familien noch immer gilt. Damit die Kinder ohne Mühe frühzeitig französisch sprechen lernen und eine gute Aussprache gewinnen, giebt man ihnen französische Bedienung. So lernen sie gleichzeitig mit der Muttersprache eine fremde Sprache. Nun ist das Sprechenlernen nicht die Aneignung einer nur äußerlichen Fertigkeit, sondern mit der Fähigkeit, Worte und Gedanken auszusprechen, entwickeln sich in dem Geiste des Kindes zugleich die Begriffe und Gedanken selbst. Sprechen- und Denkenlernen ist so innig miteinander verknüpft, daß man von einer mangelhaften Fähigkeit des Sprechens mit Sicherheit auf eine gehemmte Entwicklung des Denkvermögens zurückschließen kann. Selbst da, wo die mangelhafte Entwicklung des Sprechvermögens durch organische Fehler bedingt ist, wie durch teilweise Lähmung oder krampfige Reizbarkeit der Sprachorgane oder durch Taubheit, ist die hemmende Rückwirkung auf die Entwicklung des Denkvermögens unverkennbar. Wenn aber die Fähigkeit, einzelne Begriffe in Worten auszusprechen, zugleich mit den Begriffen selbst gewonnen wird, und erst in dem gesprochenen Satze die Beziehungen der Begriffe aufeinander im Gedanken klar werden: so kann es den Geist des Kindes

Digitized by Google

nur verwirren und trüben, wenn ihm für jeden Begriff immer zwei Ausdrücke geboten werden, und zwar solche Ausdrücke, welche nie gleichbedeutend sind; denn kein einziges deutsches Wort wird in allen seinen Beziehungen von einem fremden Worte so gedeckt, daß es genau demselben Begriffe und derselben Anschauung entspräche. Die Darstellung abstrakter Begriffe durch sinnliche Gegenbilder ist in den verschiedenen Sprachen verschieden, ebenso die Beziehungen der Begriffe aufeinander im Gedanken. So bewirkt die Aneignung zweier inkongruenter Ausdrucksformen eine unklare Anschauung und eine Unsicherheit des Sprech- und Denkvermögens, welche durch keinen späteren Unterricht gehoben werden kann; diese Unsicherheit vereitelt den stärkenden, schärfenden Einfluß, den in späteren Jahren, wo die Muttersprache bereits mit Sicherheit gehandhabt wird, das Studium der fremden Sprache gerade dadurch ausübt, daß es die Anschauungen und Begriffe der Muttersprache durch den Gegensatz gegen die fremde Ausdrucksweise in ein helleres Licht stellt. Die leichte Aneignung der fremden Sprache in der Konversation der Kinderstube bewirkt für alle spätere Zeit einen unüberwindlichen Widerwillen gegen die strenge Arbeit bei dem Studium der alten Sprachen.

Daß dies alles in der That so ist, wird jeder bestätigen, der Gelegenheit gehabt, Schüler zu unterrichten, welche gleichzeitig mit der Muttersprache eine fremde Sprache gelernt haben. Solche Schüler geben nie eine sichere Antwort. Haben sie zunächst das Richtige ausgesprochen, so schiebt sich sofort ein anderer Ausdruck vor den ersten, sie glauben die Antwort verbessern zu müssen, und stehen zuletzt unschlüssig und verlegen, was zu wählen sei. Wie im Sprechen, so schiebt sich im Schreiben sofort vor die richtige Form eine andere; und wenn sie auch auf eine Frage des Lehrers das Wort richtig zu buchstabieren wissen, so schreiben sie, sich selbst überlassen, gewiß die unrichtige Form. Wir haben unter unzähligen Schülern dieser Art nicht *einen* gefunden, der mit 18 Jahren orthographisch fehlerfrei hätte schreiben können. In der lateinischen und griechischen Formenlehre werden sie nie ganz sicher, und die größte Arbeit hat man mit ihnen, wenn sie französisch richtig schreiben sollen. Solche Schüler sind es vorzugsweise, welche den oben geschilderten Habitus einer krankhaften Entwicklung an sich tragen, und zwar so ausgeprägt, daß wir schon manchesmal, ohne etwas von der früheren Erziehung zu wissen, aus der äußeren Erscheinung nach wenigen Stunden der Beobachtung den richtigen Rückschluß gemacht, und den Schülern zu ihrer großen Überraschung gesagt haben, daß sie mit der Muttersprache zugleich eine fremde Sprache erlernt haben.

Diesen Nachteilen gegenüber ist der Vorteil einer früh erworbenen guten Aussprache unerheblich. Denn noch mit 7—12 Jahren sind die Sprachwerkzeuge so geschmeidig, daß die fremde Aussprache ohne alle Mühe gelernt wird. Auch der Einwand gilt nicht, daß es ja Völker gebe, welche, wie zum Teil die Belgier, ohne Nachteil für die geistige Entwicklung zwei Sprachen zugleich sprechen. Denn dort wird in der Familie und in der Kinderstube meist nur *eine* Sprache als Muttersprache gesprochen, die andere wird später gelernt. Wo aber in der Kinderstube zwei Sprachen zugleich geredet werden, da treten ohne Ausnahme die Folgen der babylonischen Sprach- und Denkverwirrung an den Tag*).

Wenn wir in Vorstehendem ein Bild entworfen haben, welches nichts weniger als tröstlich ist: so überlassen wir es dem Urteile derjenigen, welche in Hinsicht auf Prinzenerziehung wirkliche Erfahrungen gemacht haben, zu entscheiden, ob dies Bild aus der Luft gegriffen oder dem wirklichen Leben entnommen ist. Aber gerade diejenigen, welche der Prinzenerziehung näher stehen, werden auch die *Schwierigkeiten* recht ermessen, welche sich jeder andern Methode entgegensetzen. Soll man — so werden sie fragen — den Prinzen ohne Aufsicht den Dienstboten preisgeben, die ihm Näschereien und Schlimmeres zutragen,

*) Man vergleiche die köstliche Ausnutzung der Vermengung des Hoch- und Plattdeutschen in Reuters Erzählungen.

Digitized by Google

um sich bei dem dereinstigen Herren in Gunst zu setzen? Soll man ihn blindlings dem Verkehr eines buntgemischten Schülerhaufens überlassen, aus dem gerade die schlechtesten sich herandrängen werden, um in der hohen Genossenschaft einen schützenden Mantel für ihre bösen Streiche zu gewinnen? Kann man den Prinzen, ohne seinem Stande etwas zu vergeben, der Demütigung einer öffentlichen Strafe aussetzen? Werden nicht die auf der öffentlichen Schule geknüpften Verbindungen, zum Teil mit Knaben aus den niederen Ständen, den Prinzen, wenn er später zu einer hohen Stellung berufen wird, in der Freiheit des Handelns beengen und nachteiligen Einflüssen zugänglich machen?

Allerdings sind solche und ähnliche Bedenken von Gewicht, aber sie werden von den Nachteilen der abgeschlossenen Privaterziehung reichlich überwogen. Den eigentlichen Grund dieser Bedenken bildet aber zuletzt jene aus der Zeit des Absolutismus überkommene Vorstellung von der transcendentalen Würdigkeit des Fürstentums, welche zum Schaden der Völker und zu noch größerer Benachteiligung der Fürsten selbst zwischen beiden eine unübersteigliche Scheidewand aufgerichtet hat. Gelingt es nur in den maßgebenden Kreisen, den Widerwillen gegen die vertrauliche Berührung mit bürgerlichen Schülern aus den verschiedensten Ständen zu überwinden, und den Prinzen in eine öffentliche Schulanstalt zu bringen; so dürfte den von daher drohenden Gefahren doch wohl zu begegnen sein.

In der That beginnt dermalen in höheren Kreisen das Vorurteil gegen eine naturgemäße, weniger abgeschlossene Erziehung zu weichen. Das Verhältnis der Kinder zu den Eltern ist vielfach wärmer, inniger und unmittelbarer geworden. Sind uns doch Beispiele aus der neuesten Zeit bekannt, wo Fürsten, welche neben ihren staatsmännischen Gaben auch in den Wissenschaften hervorragten, einen Teil des Unterrichts ihrer Kinder selbst übernommen und die besten Erfolge erzielt haben. Von andern wissen wir, daß sie ihre Söhne öffentlichen Schulanstalten übergeben haben, und diese erkennen es mit Freuden an, wieviel sie gerade der öffentlichen Schule verdanken. Um so mehr kann und muß darauf gedrungen werden, daß der zu erziehende Prinz eine öffentliche Schulanstalt besuche.

Auch dann, wenn der Prinz in einer Schule ausgebildet werden soll, werden die Eltern mit dem besten Willen nicht imstande sein, die Erziehung allein zu überwachen. Ein besonderer *Erzieher*, der im Einverständnis mit den Eltern die ganze Ausbildung leitet, wird nötig sein. Von diesem ist die größte Selbstverleugnung zu fordern, welche nicht allein darin besteht, daß er sich mit vollem Ernst diesem Berufe hingiebt, sondern insbesondere noch darin, daß er bei aller Wachsamkeit möglichst selten eingreife und den Knaben frei gewähren lasse. Nichts ist mehr geeignet, alle Freude an selbständiger Thätigkeit zu unterdrücken, als das häufige Meistern und Zurechtweisen, in das die Erwachsenen so leicht verfallen, wenn sie Tag für Tag dem aufreibenden Verkehr mit Kindern ausgesetzt sind.

Daß der Erzieher aufs sorgsamste die *Dienstboten* überwache und jeden übeln Einfluß rechtzeitig beseitige, ist eine Forderung, die sich von selbst versteht. Zu dem Ende ist es durchaus notwendig, daß ihm über die den Prinzen unmittelbar berührende Dienerschaft die weitesten Befugnisse eingeräumt werden. Er achte darauf, daß die Hilfeleistungen der Dienstboten auf ein geringes, eben nötiges Maß beschränkt werden. Das Kind werde von früh an gewöhnt, möglichst lange allein und ohne Nachhilfe von Erwachsenen, oder nur mit andern Kindern zu spielen. Dazu gebe man ihm das einfachste, und nur wenig Spielzeug. Es lerne möglichst frühe sich selbst helfen, aufstehen, wenn es gefallen, sich allein an- und ausziehen, seine Kleider und Spielsachen selbst holen und aufbewahren. Sobald es thunlich ist, gebe man dem Knaben ein bestimmtes *Taschengeld*, das er für bestimmte Bedürfnisse selbständig verwenden, und wovon er den Überschuß in einer Sparkasse anlegen lerne. Geld auf die rechte Weise gebrauchen lernt man nur in frühen Jahren. Wer es in der Jugend nicht lernt, wird später geizig oder verschwenderisch, oder er wird von andern abhängig. Ein Fürst

Digitized by Google

bedarf noch mehr als andere die Kunst hauszuhalten; denn nur auf dem Grunde einer geordneten Sparsamkeit gedeiht die fürstliche Tugend einer edeln Freigebigkeit.

Nachdem die Mutter den ersten Grund für die Ausbildung des Geistes und Herzens gelegt hat, mag mit 7 Jahren der eigentliche Unterricht beginnen. Ein tüchtiger, auf dem Seminar gebildeter Privatlehrer wird für Lesen, Schreiben und Rechnen am geeignetesten sein. Von großem Gewinn ist es, wenn schon jetzt gleichaltrige begabte Mitschüler den Unterricht und das Spiel beleben. Sobald aber der Unterricht in den klassischen Sprachen beginnt, ist der Eintritt in eine öffentliche Lehranstalt wünschenswert.

Das Leben im Elternhause ist die sicherste Grundlage einer guten Erziehung. Ob das Leben am Hofe eine solche Grundlage gewähren kann, das hängt von den besonderen Verhältnissen ab. Jedenfalls geschieht es am Hofe leicht, daß nachteilige Einflüsse sich geltend machen, welchen mit dem besten Willen weder der Erzieher noch selbst die Eltern nachhaltig entgegenwirken können. Der stete Wechsel von Besuch, der die kurze Dauer der Anwesenheit nicht vorübergehen läßt, ohne dem Prinzen selbst etwas Schmeichelhaftes und in seiner Anwesenheit den hohen Eltern etwas Angenehmes über den jungen Herrn zu sagen, kann keine andere Wirkung haben, als daß der Knabe ein verkehrtes Urteil über die Menschen und über sich selbst gewinnt. Die Konversation im Salon, wo es geradezu zum guten Ton gehört, den Gegenstand der Unterhaltung nur obenhin zu berühren, wo es für pedantisch gilt, ein scharf ausgeprägtes Urteil auszusprechen oder gar mit Gründen zu belegen, eine solche Unterhaltung ist für die Jugend, die alles ernst und mit Überzeugung auffaßt und auffassen soll, im höchsten Grade ungeeignet, sie erzieht zur Oberflächlichkeit und macht untüchtig zu strenger Geistesarbeit. In Gegenwart der Eltern wird der Erzieher sich keine Rüge erlauben, es wäre ein ungeeigneter Eingriff in das Verhältnis des Prinzen zu seinen Eltern. So geschieht es leicht, daß der Salon dem Prinzen eine Freistatt erscheint, wo er sich gehen lassen und einer Freiheit genießen kann, die ihm sonst nicht gegönnt wird. In demselben Maße, als er hier die Grenze des Erlaubten überschreitet, erscheint ihm das Lehrzimmer als ein Ort lästigen Zwanges, und der Erzieher im Gegensatz zur Gesellschaft am Hofe als ein unbequemer Mahner.

Unter solchen Umständen kann es geraten sein, lieber die Vorteile des Zusammenlebens mit den Eltern zeitweise aufzugeben, und für den Prinzen in einem andern Hause Unterkunft zu suchen. Pensionsanstalten möchten wir nicht empfehlen. Sie bringen den Unternehmern nur dann ein erträgliches Einkommen, wenn sie kaufmännisch d. h. auf Gewinn betrieben werden. Sie berücksichtigen alsdann mehr den Schein, als das Wesen einer wahren Bildung. Auch in den besten Pensionsanstalten bringt das gemeinsame Schlafen und das abgeschlossene Zusammenleben die größten Gefahren mit sich, bei denen die leibliche und sittliche Gesundheit auf dem Spiele steht. Überdies sind die Schüler der Pensionsanstalten meistens Knaben, die zuhause kein Familienleben gehabt haben und in Verwahrlosung herangewachsen sind. Sie leiden größtenteils an jenen Schäden, die wir oben geschildert haben.

Dagegen dürfte es sich empfehlen, den Prinzen an einem Orte, wo sich ein gutes Gymnasium befindet, einer gebildeten Familie zu übergeben, wo er aller Vorteile eines einfachen Familienlebens teilhaftig werden könnte. Sehen wir davon ab, daß ein größerer Aufwand von Geldmitteln erfordert wird, so scheint uns ein Familienvater zum Erzieher eines Prinzen ebenso gut, wenn nicht besser geeignet, als ein junger, unverheirateter Mann. Denn wir haben gesehen, daß junge Männer, deren ausschließlicher Beruf eben die Prinzenerziehung ist, leicht durch das Übermaß des Überwachens und Hofmeisterns fehlen, was bei einem Familienvater weniger zu besorgen steht. Eine glückliche Zugabe würde es sein, wenn sich in dem Hause gleichaltrige, begabte, wohlgeartete Knaben fänden, die in der Schule, wie im Hause und auf Spaziergängen des Prinzen Genossen sein könnten.

Digitized by Google

Den Weg zur Schule und zurück lasse man den Prinzen allein gehen: denn es ist der Weg zur Selbständigkeit. Wird zuhause und in der Schule die Zeit des Weggehens und Eintreffens überwacht, so läuft er keine Gefahr der Verführung. In den Zeiten der Erholung, welche die Schule bietet, üben die Lehrer und noch mehr die Schüler selbst eine hinreichende Aufsicht. Gefahr der Verführung bringt nur das unbewachte Zusammensein einzelner Knaben.

Die Vorbereitungen und die Schularbeiten muß er zuhause und durchaus ohne Beihilfe des Erziehers fertigen. Gewinnt er durch rascheres Arbeiten Zeit, so lasse man ihn den Vorteil genießen, daß er die so gewonnene Zeit zum Spiel und zur Bewegung in freier Luft verwenden darf. Sind die Arbeiten nicht genügend ausgefallen, so überlasse man der Schule die Rüge, die viel nachhaltiger wirkt, als Tadel und Strafen des Erziehers zuhause. Und wie selten bedarf es bei dem allgemeinen Wetteifer in einer Klasse des Tadels oder der Strafe! Bei einem Prinzen wird der Ehrgeiz und das Bestreben, es seinen Mitschülern wenigstens gleich zu thun, viel mächtiger wirken, als bei den meisten andern Knaben; und es wird ihm, vorausgesetzt, daß er nicht unbegabt ist, gelingen, auch in schwierigeren Gegenständen, wie in der Mathematik und den alten Sprachen, gleichen Schritt zu halten, wenn man ihn von den Elementen an den Vorteil des Klassenunterrichts genießen läßt. Bringt man ihn erst in späteren Jahren, wie das zuweilen geschehen ist, in eine öffentliche Schule, so fehlt es meist an der Sicherheit in den Anfangsgründen, und er bringt bereits jene Unbehilflichkeit mit, welche die frühere Erziehung verschuldet hat. Er fühlt sich gedrückt durch die Überlegenheit der anderen Schüler, und gewinnt nie die rechte Freudigkeit des Lernens*).

Der Beruf eines Prinzen fordert, daß er die Fähigkeit, englisch und französisch geläufig und gut zu sprechen, in einem höheren Grade erwerbe, als dies in öffentlichen Schulen bei einer großen Schülerzahl möglich ist. Man wird daher den Privatunterricht nicht ganz vermeiden können. Doch achte man darauf, daß der Prinz nicht über das Maß seiner Kräfte hinaus mit Privatstunden belastet werde. Dispensiert man ihn von dem französischen Unterricht in der öffentlichen Schule, so gewinnt man hinreichende Zeit für die nötigen Privatstunden. Ist sein Sprachsinn nicht durch das frühe Französischsprechen zerstört, sondern durch den Schulunterricht in den klassischen Sprachen gestärkt, so lernt er die neueren Sprachen in dem Alter von 10—16 Jahren leicht und sicher. Aber der Unterricht muß von einem wissenschaftlich gebildeten Schulmann erteilt werden, nicht um der bloßen Aussprache willen von einem beliebigen Engländer oder Franzosen, der sich ohne wissenschaftliche Kenntnis als maître etabliert. Denn keine Methode führt langsamer zum Ziel, als die sogenannte praktische Konversationsmethode der gewöhnlichen sprachlehrenden Engländer und Franzosen. Fehlt es aber an einem tüchtigen Schulmann, welcher der fremden Aussprache Herr ist, so mag man immerhin nebenbei einen solchen eingebornen Franzosen oder Engländer benutzen, aber nur für die Konversation, nicht für den grammatischen Unterricht.

Auf die Spaziergänge nehme der Erzieher womöglich immer einige Mitschüler mit. Auch hier gewähre er die größte Freiheit und vergesse nicht, daß ein Spaziergang für den Knaben eine Ausspannung und Erholung und keine Fortsetzung des Unterrichts

*) Wir sind ebenfalls im Princip für den Besuch der öffentlichen Schulen auch für die Kinder aus den höheren und höchsten Ständen, möchten aber doch hier ausdrücklich hervorheben, daß z. B. zu einem „guten" Gymnasium viel gehört, also namentlich Unabhängigkeit des Charakters bei seinen einzelnen Lehrern, vermöge welcher sie alle ihre Schüler nach gleichen weisen und gerechten Grundsätzen behandeln. Wenn aber z. B. der Vater eines Prinzen einem Lehrer sagt: „Mein Sohn ist wie ein andrer Mann", der Lehrer aber gleichwohl nicht Ernst damit macht, so können seine Fehler so schlimme Folgen haben, daß sie durch alle Vorteile der öffentlichen Schule nicht aufgewogen werden. D. Red.

Digitized by Google

sein soll. Am besten wirkt er, wenn er, selbst am Spiel in Wald und Feld teilnehmend, ratend und helfend das Spiel belebt. Und welche von Prinzen nie geahnte Lust, wenn man sie an gemeinschaftlichen Exkursionen der ganzen Klasse mit ihrem Lehrer teilnehmen ließe! Bei solchen Gelegenheiten beachtet der Erzieher den Umgang, den der Prinz sich wählt, und, von dem Klassenlehrer unterstützt, wird er rechtzeitig jeden üblen Einfluß gewahren, und durch schonende Warnung vereiteln. Je größere Freiheit er dem Prinzen gewährt, um so mehr wird es ihm gelingen, die Stelle eines Freundes zu gewinnen, dessen selten gegebener Rat willig aufgenommen wird. Zu einem solchen Zusammenleben wird er nur dann die rechte Frische mitbringen, wenn er nicht den ganzen Tag an den Knaben gekettet ist, sondern während der Schulstunden Zeit gewinnt, sich geistig zu sammeln.

Je älter der Prinz wird, um so wichtiger wird die Aufgabe, den rechten Umgang zu finden. Sittliche Reinheit, Unabhängigkeit des Charakters und geistige Begabung sind doch wohl die ersten Erfordernisse, die man in Betracht zu ziehen hat. Aber bei der Wahl des Umgangs sieht man oft mehr auf gewisse gesellschaftliche Formen als auf jene wesentlichen Erfordernisse, und wählt darum vorzugsweise Knaben aus den dem Hofe nahestehenden adeligen und vornehmen Kreisen. Solche Knaben leiden mehr oder weniger an denselben Fehlern, wie die Prinzen selbst, indem sie unter ähnlichen Verhältnissen herangewachsen sind. Das Gefühl der Standesungleichheit, das die heilsame Einwirkung des Zusammenlebens beeinträchtigt, ist gerade in den Hofkreisen am stärksten, und so bringen die adeligen Knaben schon von Hause meistens jene Unterwürfigkeit mit, welche den Prinzen nicht zu freier Bewegung kommen läßt. Daher scheinen auch Ritterakademieen und solche Anstalten, welche vorzugsweise von adeligen Schülern besucht werden, für einen Prinzen wenig geeignet. Dagegen wird man unter den Schülern einer öffentlichen Anstalt, und vorzugsweise unter denen aus den mittleren Ständen, am ehesten sittlich tüchtige und begabte Knaben finden, welche mit dem Prinzen ohne Rückhalt, ohne Unterwürfigkeit und ohne selbstsüchtige Absicht verkehren. Eine gewisse gesellschaftliche Bildung, Reinlichkeit und Ordnung ist in unserer Zeit so allgemein verbreitet, daß man ohne Bedenken einen Prinzen auf die Bank einer Gymnasialklasse setzen kann. Gerade in dem freien Verkehr und auf dem Grunde einer tüchtigen Geistesbildung werden sich die Formen des gesellschaftlichen Verkehrs, in denen er zuhause aufgewachsen, zu jenem feinen und sichern Taktgefühl veredeln, welches der Ausdruck der wahren Bildung ist. Diejenigen Verbindungen, welche, in der Schule geknüpft, eines tieferen sittlichen Grundes entbehren und den späteren Lebensverhältnissen nicht entsprechen, pflegen bei anderen Knaben nicht lange über die Schulzeit hinaus zu bestehen: sollten sie bei einem Prinzen, dessen Stellung ihn später noch mehr absondert, länger dauern? Ruhen sie aber auf einem sittlichen Grunde, so sollte es einem Prinzen, der so wenig wahre Freunde haben kann, doch zu gönnen sein, daß er einen wenn auch bürgerlichen Freund besitze, dessen Offenheit und Wahrhaftigkeit er in der Jugend erkannt hat.

Auf der Universität hüte man den Prinzen vor den exklusiv adeligen Corps und überhaupt vor den engherzigen Landsmannschaften. Denn da sind vorzugsweise die Leute zu finden, die neben den flüchtigen Vergnügungen des Studentenlebens als realen Lebenszweck nur die gute Carriere im Staatsdienst kennen, zu welcher ihnen der Verkehr mit einem Prinzen die beste Aussicht bietet. Die radikalen Ausartungen burschenschaftlicher Verbindungen würden an einem Prinzen ohne erheblichen Nachteil vorübergehen; denn sie widersprechen zu sehr dem konservativen Interesse des eigenen Standes, dem der Prinz zuletzt doch immer folgen wird. Aber der Eintritt in jede Art von eigentlicher Studentenverbindung wird zu unterlassen sein, weil der Prinz von frühe an vor jeder Parteistellung zu bewahren ist. Zu seinem Umgang eignen sich am besten jene kleinen Häuflein von Studenten, welche mit warmer Begeisterung für die Wissenschaft und Hingabe an deren ideale Zwecke in harmlosem, frischem, freiem Zusammenleben die berechtigten Freuden der Jugend genießen. Solche Kreise findet man auf allen Universitäten, und sie sind den Universitätslehrern wohl bekannt.

Digitized by Google

Man suche den Prinzen vor dem allzufrühen Eintritt in den Militärdienst zu bewahren, denn er ist mit erheblichen Nachteilen verbunden. Nur allzuhäufig wird ein Prinz schon als Kind in die Uniform gesteckt, und als Knabe mit Offiziersrang bekleidet. Was Wunder, wenn der Prinz, dem das in leiblicher und geistiger Anstrengung bestehende, wahre Spiel sowenig zu teil geworden, das Kriegswesen nur als ein Spiel mit Uniformen ansieht und als Mann dieses Spiel fortsetzt! Von Nutzen ist der Eintritt in das Militär erst dann, wenn er mit der Arbeit des wirklichen Dienstes verbunden ist. Diese Arbeit, zunächst Übungen im Freien, sind aber mit geistiger Anstrengung, mit der Arbeit auf der Schule unvereinbar. Schon der langandauernde Aufenthalt in freier Luft nimmt, wenigstens in der Entwicklungszeit von 14—20 Jahren den ganzen Leib und die Sinne dermaßen in Anspruch, daß der gleichzeitige Schulunterricht fruchtlos ist. Hingegen nach Abschluß der allgemein wissenschaftlichen Erziehung kann der Dienst im Heere von unten auf nur dazu dienen, Leib und Seele zu kräftigen. Offiziersrang sollte der Prinz erst dann erhalten, wenn er mit der Ehre auch die Arbeit und insbesondere die Verantwortlichkeit des Amtes übernimmt. Nur die Arbeit und die selbständige Verantwortlichkeit reift zum Manne. Ein Prinz, der mit der Ehre auch die Pflichten übernimmt, wird, selbst wenn er rascher befördert wird, unter seinen älteren Kameraden eine seiner würdige Stellung einnehmen, während sie ihn jetzt äußerlich als Prinzen auszeichnen, um hinter seinem Rücken über ihn zu spötteln. Hat ein Prinz durch sein Alter und die Erziehung die erforderliche Reife des Charakters erworben, so wird er in dem ungebundenen, kameradschaftlichen Verkehr, wie er sich bei den Übungen und geselligen Zusammenkünften der Offiziere gestaltet, eine reiche Quelle der Lebenskenntnis und der Unterhaltung finden; er wird zugleich die Kraft besitzen, den Verführungen dieses Lebens zu widerstehen.

Auch die Beschäftigung mit den Kriegswissenschaften sollte durchaus der Zeit vorbehalten bleiben, wo die allgemein wissenschaftliche Bildung zu einem gewissen Abschluß gebracht ist. Zu einer Zeit begonnen, wo die zu gründlicher Behandlung eines speziellen Faches notwendige Reife noch nicht eingetreten ist, wird der Unterricht in den Kriegswissenschaften nur dazu dienen, dem Prinzen eine oberflächliche Kenntnis von Einzelheiten zu geben, deren Zusammenhang er nicht überschaut, und deren Beziehungen zu dem Leben des Staates er noch nicht erfassen kann. Bei der noch unentwickelten Verstandeskraft des Schülers wird der Lehrer gezwungen sein, den Gegenstand oberflächlich zu behandeln, und er wird dadurch die Wirksamkeit eines späteren, gründlichen Studiums beeinträchtigen. Oder er wird sich auf technische Einzelheiten beschränken und damit einen Bildungsgang einschlagen, der für die beschränkte Sphäre eines Unteroffiziers, aber nicht für die hohe Stellung eines Prinzen angemessen ist. Außerdem wird die Beschäftigung mit Gegenständen, welche von dem idealen Gesichtskreise der allgemeinen Erziehung soweit abliegen, die Wirksamkeit des auf eine allgemeine Bildung gerichteten Unterrichtes stören und hemmen; und die damit verbundene Zersplitterung der Kräfte verhindert, daß weder in dem einen, noch in dem andern erhebliches geleistet werde. Indem wir uns hierbei auf die Erfahrung berufen, machen wir darauf aufmerksam, daß unsere besten Offiziere in der Regel erst dann zu einer gründlichen Behandlung der Kriegswissenschaften übergehen, wenn sie zu Männern herangereift sind, und nachdem sie die ersten Jahre des anstrengenden praktischen Dienstes zurückgelegt haben. Diese Erfahrung entspricht dem zu Anfang hingestellten allgemeinen Gesetz, daß eine tüchtige Fachbildung am sichersten auf dem Grunde der allgemeinen Bildung gewonnen wird, und daß die vor der Zeit begonnene technische Ausbildung den Geist beschränkt und nur zu untergeordneter Thätigkeit befähigt. Die Geschichte des deutschen Kriegswesens weist die Früchte der zu frühe begonnenen technischen Militärerziehung nach. Wenn Knaben und Jünglinge, wie dies z. B. in Kadettenhäusern vielfach geschehen ist, schon in der Jugend, die vor allem eine freie Bewegung fordert, in die durch den technischen Zweck bedingten engen Formen des Militärlebens eingezwängt

Digitized by Google

rden, so gewinnen sie auch in dem Mannesalter selten den freien Überblick, der in
sen Formen nur das Mittel zu höheren Zwecken erkennt und ihnen daher nur eine
tergeordnete Berechtigung zugesteht.

Ziehen wir nun in Betracht, daß Prinzen im ganzen genommen langsamer reifen,
s andere in dem bewegten Streme des Volkslebens stehende Knaben, und daß sie den
ktischen Dienst auf den unteren Stufen des Militärlebens in kürzester Zeit zu lernen
o rasch zu höheren Stellen vorzurücken pflegen: so scheint es angemessen, daß sie über-
upt erst nach Beendigung der Universitätsstudien in das Heer eintreten, und daß sie erst
gereifterem Alter und nach erworbener Kenntnis des praktischen Dienstes in die Militär-
senschaften eingeführt werden.

Daß für die Ausbildung eines Prinzen der Besuch einer Universität zweckmäßig
wird allgemein anerkannt. Obgleich in unserer Zeit die Resultate der wissenschaft-
en Forschung durch den Druck rasch verbreitet und so jedermann und an jedem Orte
änglich werden, so senden wir unsere Jünglinge doch zur Universität, weil hier die
senschaftliche Erkenntnis durch das lebendige Wort und den persönlichen Verkehr
mittelt wird. Wie der Verkehr mit gleichalterigen Jünglingen den wissenschaftlichen
n anregt und die Ausbildung des Charakters fördert, ist oben dargelegt worden.
er auch in Beziehung auf die Lehrenden ist es vorzugsweise die Persönlichkeit und
en Einwirkung auf die Jugend, was bei dem Studium und bei der Wahl der Uni-
sität in den Vordergrund zu stellen ist. Allerdings bedarf es in betreff der zu be-
enden Vorlesungen eines bestimmten Planes, der mit Rücksicht auf den zukünftigen
ruf des Prinzen festzustellen ist. Aber es würde thöricht sein, wollte man sich allein
ch einen solchen Studienplan leiten lassen. Denn man wird keine Universität finden,
che in dem Sinne eine universitas darstellte, daß alle Disciplinen ausreichend ver-
en wären. Das Hauptaugenmerk muß vielmehr darauf gerichtet sein, daß man die
nzen solchen Lehrern zuführe, welche in der Wissenschaft Selbständiges leisten und
den wissenschaftlichen Leistungen einen unabhängigen sittlichen Charakter verbinden.
r dann wird der Prinz mit Ehrfurcht vor der Wissenschaft erfüllt, wenn sie ihm in
m ehrenhaften Charakter entgegentritt. Die Anschauung solcher geistig und sittlich
utender Persönlichkeiten ist es vorzugsweise, was auf die Jugend stärkend und
ebend einwirkt und den Besuch einer Universität wünschenswert macht. Aber nicht
en fehlt es den wissenschaftlichen Autoritäten gerade an der sittlichen Grundlage, und
Erziehung der Prinzen drängen sich häufig vorzugsweise solche Universitätsprofessoren,
che, der Eitelkeit fröhnend und nach Vorteil und Gewinn haschend, den jungen Herrn
ch oberflächliche Behandlung die Geistesarbeit leicht zu machen suchen. Der Prinz
chschaut eine solche Schwäche und lernt nicht nur die Lehrer, sondern auch die Wissen-
ft gering schätzen.

Die öffentlichen Vorlesungen sind den privatissimis vorzuziehen. Abgesehen
den Nachteilen jedes Privatunterrichtes entbehren die privatissima in der Regel des
teils, den der Privatunterricht sonst wohl bietet, nämlich das liebevolle Eingehen in
Individualität des Lernenden. Universitätslehrer von anerkannter Stellung beschränken
in den privatissimis nicht selten darauf, daß sie gegen bedeutendes Honorar dem
nzen in seiner Wohnung dasselbe Heft vorlesen, das sie den öffentlichen Vorträgen
Grunde legen. Die Gewöhnung, von dem Katheder herab in fließender Rede zu
ren, macht die älteren Universitätslehrer in der Regel ungeeignet zum Privatunterricht.
arf es daher zur Ergänzung der öffentlichen Vorlesung noch des Privatunterrichtes,
wird hierzu ein jüngerer Mann aus der Zahl der Privatdocenten in der Regel mehr
gnet sein: und zwar einerseits, weil er in Auffassung und Empfindung dem Schüler
er steht, und andrerseits, weil es wahrscheinlich ist, daß ein solcher zu seiner Aufgabe
vollste Interesse mitbringt, was man bei einem älteren Universitätslehrer, der an
weit ausgedehnte Thätigkeit gewöhnt ist, kaum erwarten darf. Unter der Anleitung
ter Universitätsprofessoren wird es nicht schwer fallen, einen jüngeren Privatdocenten

Digitized by Google

aufzufinden, dessen wissenschaftliche Leistungen in den Kreisen der Universität anerkannt sind und dessen pädagogische Befähigung bereits durch anderweitig erteilte Repetitorien erprobt ist. Durch die Vermittlung eines solchen jüngeren Docenten, der dem Studentenleben noch näher steht, wird es außerdem möglich werden, den Prinzen in Berührung mit solchen Studenten zu bringen, mit denen ein geselliger Verkehr wünschenswert ist.

Wenn es sich also fragt, welche Universität ein Prinz besuchen solle, so möge man sich nicht nach der Vollzähligkeit der in dem Lektionskatalog angekündigten Vorlesungen richten, sondern in erster Linie suche man nach sittlich und geistig bedeutenden Vertretern derjenigen Wissenschaften, welche für den künftigen Beruf des Prinzen von Wichtigkeit sind. Was diese bieten, das ergreife man, und suche es durch Privatstudien zu ergänzen.

Daß eine bestimmte Universität vorzugsweise und vor andern von Prinzen aufgesucht worden ist, würden wir für keine besondere Empfehlung derselben achten. Wenn auf einer Universität eine Reihe von Jahren hindurch viele Prinzen studiert haben, so bildet sich unter denjenigen Docenten, welche von ihnen vorzugsweise in Anspruch genommen werden, leicht eine gewisse Routine aus, die sich in der Behandlung wissenschaftlicher Gegenstände und in den Formen des Verkehrs der höfischen Art anpaßt und eben deshalb für die Erziehung nicht geeignet ist. Wir würden daher unter sonst gleichen Verhältnissen eine Universität vorziehen, auf der keine Prinzen zu studieren pflegen. Finden sich mehrere Prinzen auf der Universität zusammen, so werden sie am liebsten miteinander verkehren, und je inniger dieser Verkehr ist, um so mehr wird er sie von dem freien Umgang mit Studenten aus den verschiedenen anderen Ständen zurückhalten. Auf denjenigen Universitäten, auf welchen viele Prinzen studieren, pflegen diese nur mit den Studenten der exklusiven adeligen Corps zu verkehren, welche eifersüchtig jede Berührung mit andern Studenten zu verhindern suchen und dadurch einen der wesentlichsten Zwecke des Universitätslebens vereiteln, abgesehen davon, daß viele von diesen Verbindungen sich in wissenschaftlicher wie in sittlicher Hinsicht nicht des besten Rufes erfreuen.

Universitäten in großen Residenzstädten erscheinen für Prinzen durchaus ungeeignet, weil sie durch die nicht zu umgehenden Ansprüche und Zerstreuungen des Hoflebens die für das wissenschaftliche Studium erforderliche Sammlung unmöglich machen.

Wir verzichten darauf, einen Studienplan für die Universität zu entwerfen. Welche Vorlesungen gehört werden sollen und in welcher Reihenfolge, das wird sich nur mit Rücksicht auf eine bestimmte Universität und deren Lehrkräfte feststetzen lassen. Neben dem Studium der Geschichte sind es dermalen nicht mehr ausschließlich juristische Studien, welche für die Erziehung eines Prinzen als unumgänglich notwendig erachtet werden. Die nationalökonomischen Wissenschaften haben in neuerer Zeit eine solche Bedeutung für das Staatsleben gewonnen, daß ein gründliches Studium derselben für einen Prinzen unentbehrlich geworden ist. In Beziehung auf die eigentlich philosophischen Disciplinen kommt es noch mehr als bei den anderen Wissenschaften nicht sowohl auf die Namen der zu besuchenden Vorlesungen, als darauf an, was in diesen Vorlesungen und wie es gegeben wird. Einige Kenntnis der Naturwissenschaften ist sehr wünschenswert; aber das Wichtigste in dem Studienplan bleibt immer, daß man den Prinzen nicht zu vielerlei hören läßt, daß man ihm hinreichend Zeit gönnt zu selbständiger Verarbeitung von einer oder von zwei Hauptvorlesungen, und zu reichlicher Erholung.

Es ist ein wenig zu beneidendes Vorrecht der Prinzen, wenn sie zu einflußreichen Stellen im Heere und im Staatsdienst befördert werden, ohne daß sie den an andere gestellten Forderungen genügen und ihre wissenschaftliche Befähigung durch eine bestandene Prüfung nachweisen. Mag man von solchen Prüfungen denken, wie man wolle, soviel ist klar, daß nach der jetzigen Einrichtung, wo in allen Stellen des Staatsdienstes ein Examen gefordert wird, der Umstand, daß die Prinzen fürstlicher Häuser sich keiner Prüfung unterziehen, für sie selbst kaum mehr ein Vorteil ist. In den Augen der

Digitized by Google

Mehrzahl erscheint es gleichbedeutend: einer Prüfung sich nicht unterziehen und sie nicht bestehen können. Der in öffentlicher Prüfung gegebene Nachweis seiner Befähigung würde dem Vorrecht der hohen Geburt erst den vollen Wert verleihen, sowohl in dem eigenen Gefühle des Prinzen, wie in der Anerkennung der andern. Das Bewußtsein, dem allgemeinen Gesetze genügt zu haben, würde dem Prinzen selbst ein wohlbegründetes Selbstvertrauen und damit größere Sicherheit des Handelns geben. Das Vorrecht der hohen Geburt wird um so freudiger von andern anerkannt werden, wenn es selbst von dem Verdachte frei gehalten wird, als sollten durch die Vorzüge der Geburt etwaige Mängel der geistigen Befähigung bemäntelt werden. Wollte man darin, daß ein Prinz sich einer Prüfung unterwerfe, eine bedenkliche Konzession an die demokratischen Tendenzen unserer Zeit finden, so erlauben wir uns darauf hinzuweisen, daß in dem Militärdienst schon seit geraumer Zeit und ohne daß es Anstoß gegeben, von dem Prinzen Dienste verlangt werden, welche ihn unter das allgemeine Gesetz beugen. Läßt man einen Prinzen Schildwacht stehen, wie den gemeinen Mann *); läßt man ihn den Dienst eines Feldwebels thun: so ist nicht abzusehen, wie es seiner Ehre Abbruch thun sollte, wenn er auf einer viel höheren Stufe geistiger Thätigkeit sich dem allgemeinen Gesetze unterordnet. Oder fürchtet man etwa, daß der Prinz nicht imstande wäre, die Prüfungen auf der Schule und auf der Universität und das Offiziersexamen zu bestehen? Eine solche Furcht wäre eine vernichtende Kritik unseres heutigen Systems der Prinzenerziehung. Unbegründet würde sie jedenfalls sein, wenn die Erziehung auf die rechte Art geleitet würde; denn Prinzen werden mit ebenso guten Anlagen geboren wie bürgerliche Kinder.

Zur wahren Bildung gehört wesentlich die Entwicklung des Sinnes für das Schöne in Kunst und Poesie. Ihre hohe Bedeutung für die Ausbildung des sittlichen Charakters wird von allen Pädagogen anerkannt. Aber nur die wahre Kunst und Poesie, d. h. diejenige, welche auf sittlicher Grundlage ruht und nach sittlichen Zwecken strebt, erhebt über das Gemeine. Was ohne sittlichen Gehalt nur dem Sinnenreiz nachjagt, ist verderblich, weil es den Charakter schwach und weichlich macht.

Die kräftige Kost der antiken Poesie und das Beste aus der neueren klassischen Dichtkunst bildet einen wesentlichen Bestandteil der Schulbildung. Die Kunst aber ist bisher noch nicht in dem Maße, wie sie verdient, für die Jugenderziehung ausgebeutet worden. Die Musik spielt zwar in der heutigen Erziehung eine große Rolle. Aber was den allgemein verbreiteten Klavierunterricht betrifft, so erscheint seine Berechtigung vom pädagogischen Standpunkt aus sehr zweifelhaft. Das Opfer an Zeit und die damit verbundene Abnutzung und Schwächung der Nerven wird durch eine mühsam gewonnene Fingerfertigkeit kaum aufgewogen. Ein tieferes Verständnis der Musik wird selten erzielt. Selbst für den Unterricht der Jugend wird vielfach Opernmusik benutzt. Den Gegenstand aller Opernmusik bildet die Liebe, das heißt: das auf dem geschlechtlichen Gegensatz beruhende Verhältnis von Mann und Weib. Dafür hat der gesunde Knabe bis zur Pubertät kein Verständnis, von Natur widerstrebt er allem, was dahin zielt, es sei denn, daß er von außen frühzeitig angereizt wird. So wenig man den Knaben Romane und Liebesgedichte vorlegt, ebenso sehr sollte man von ihnen alle Opernmusik fern halten. Wenn Knaben an Opernmusik Gefallen finden, ohne die Sehnsucht und Leidenschaft der Liebe darin zu empfinden und dadurch in ein Gefühl des Mißbehagens versetzt zu werden, so beweist dies nur, daß ihr musikalisches Gefühl durch das viele Musizieren nicht entwickelt, sondern abgestumpft ist **). Eine

*) Dies pflegt in der ersten Zeit des Dienstes zu geschehen.

**) Die Ansicht über den Inhalt einer Musik, einer Melodie, welche dem Obigen zu Grunde liegt, habe ich in den Artikeln „Klavierspiel“ und „Musik“ als unrichtig bekämpft. Gerade die echt musikalischen Menschen finden in einer Melodie weder Verliebtheit noch Sehnsucht noch des etwas, sondern einfach schöne Musik; sie werden deshalb auch in keiner Weise sinnlich aufgeregt, sondern genießen das Schöne rein als Schönes. Die Griechen, auf die man sich etwa berufen könnte, hatten von dem, was wir Musik heißen, keine Ahnung. † Palmer.

Digitized by Google

solche Stumpfheit des musikalischen Gefühls ist in unserer Zeit allgemein verbreitet und giebt sich in dem Haschen nach unerhörten Effekten und Disharmonieen kund. Wir verdanken sie zum großen Teile dem unverständigen Musikunterricht. Wir würden deshalb einem Prinzen nur dann Musikunterricht erteilen, wenn sich entschiedene Neigung und Begabung kundgiebt. Wir würden in einem solchen Falle nicht das Klavier, sondern lieber ein anderes Instrument wählen, weil dadurch ein feineres Verständnis der Musik erweckt wird. Mit Ausschluß der Opernmusik würden nur solche Kompositionen vorzunehmen sein, welche recht eigentlich für das Instrument gedacht und geschrieben sind, z. B. Sonaten, Trios u. s. w. Jede Bearbeitung für ein anderes Instrument verhält sich zu dem Original wie ein schwacher Steindruck zu einem Ölgemälde. Ein volles Verständnis gewährt nur das Original. Klavierauszüge von Symphonieen u. dgl. sind erst auf einer höheren Stufe zu geben, wo sie einen Überblick gewähren sollen. Wie im lateinischen und griechischen Unterricht nur klassische Werke benutzt werden, so sollte man in dem Musikunterricht nur das Beste vorlegen. Ist kein ausgesprochenes Talent vorhanden, so wird doch die Teilnahme an dem Chorgesang der Mitschüler seine belebende, kräftigende Wirkung nicht verfehlen. Das deutsche Lied von Kriegeslust und Vaterland, von Jagd und Wanderschaft, meinetwegen auch vom Rhein und Wein, aus fröhlichen Knabenkehlen gesungen, thut mehr für die musikalische Ausbildung und sittliche Kräftigung als die leidigen Fingerübungen. Der vierstimmige Choralgesang führt in die Harmonielehre ein, und bietet zugleich dem frommen Sinn Nahrung und Ausdruck. Wo es möglich ist, lasse man den Prinzen Oratorien und Kirchenmusik hören. Von eigentlichen Konzerten halte man ihn fern; denn die Eitelkeit des Virtuosentums, der Kultus, der mit den Solisten getrieben wird, das Mancherlei der Programme bildet nur zur Oberflächlichkeit.

Einen großen Wert für die Erziehung hat die bildende Kunst. Daß das Auge durch den Zeichenunterricht, insbesondere durch das Zeichnen nach der Natur geweckt wird und erst allmählich Farbe und Form sehen und die Schönheit empfinden lernt, ist in dem Herkommen anerkannt. Aber weit bedeutender als einzelne Zeichenstunden wirkt die tägliche Umgebung. Die Wohnzimmer des Prinzen sollten ihm nur das Schönste und Vollendetste zeigen. Ein unschönes Tapetenmuster, ein unbedeutendes Bild an der Wand wirkt ebenso wie der Umgang mit unbedeutenden Menschen, es drückt die Stimmung zum Gewöhnlichen und Niedrigen herab. Man schmücke daher des Prinzen Zimmer mit Nachbildungen der vorzüglichsten Werke der bildenden Kunst in Gips oder in Stichen und Photographieen, und sie werden langsam und stetig den Sinn für wahre Schönheit entwickeln und mehr nützen, als alle Vorträge über bildende Kunst und als unsere Museen, die nur selten besucht werden und durch das Vielerlei das Auge verwirren. Ausflüge in den Ferien benutze man, um dem Prinzen Kunstwerke an dem Ort und der Stelle, wo sie entstanden, zu zeigen, und mache ihm die Bedeutung der Kunst in der historischen Entwicklung der Völker klar. So vorbereitet wird der Prinz aus den später unternommenen größeren Reisen erst den rechten Genuß und den vollen Nutzen zu schöpfen imstande sein.

Solche Reisen bieten dann auch die beste Gelegenheit, um den Prinzen in den neueren fremden Sprachen vollständig sicher zu machen. Hat er eine tüchtige grammatische Schulbildung genossen, hat er in seinen Knabenjahren eine gute Aussprache angenommen, so wird ein kurzer Aufenthalt in dem fremden Lande genügen, um ihm in schriftlichem und mündlichem Ausdruck die volle Gewandtheit zu geben.

Als Schluß der Erziehung dürfte die zeitweise Beschäftigung des Prinzen in einer Verwaltungsbehörde noch besonders zu empfehlen sein, wobei vorzugsweise wieder darauf zu achten ist, daß der Prinz in die Lage gesetzt werde, selbständig und unter eigener Verantwortlichkeit zu arbeiten. Nur derjenige, welcher selbst einmal selbständig gearbeitet hat, ist imstande, die Arbeiten anderer zu beurteilen und in seinen Anforderungen an andere gerecht zu sein.

Digitized by Google

Wir sind in dem Vorstehenden von der Voraussetzung ausgegangen, daß es den Eltern ernst darum zu thun ist, daß ihren Kindern eine tüchtige Erziehung zu teil werde. Wo das nicht der Fall ist, wo der Unterricht durch Zerstreuungen aller Art gestört wird, wo schon in dem Knaben das Gefühl seiner privilegierten Stellung zur Mißachtung geistiger Überlegenheit und sittlicher Reinheit gesteigert wird: da werden auch dem besten Erzieher alle Bemühungen fehlschlagen.

Wir haben die Nachteile der heutzutage üblichen Prinzenerziehung dargelegt, und angedeutet, wie diesen Nachteilen vorgebeugt werden kann. Wir wissen, daß die Vorschläge, die wir machen, dem Herkommen und den in Hofkreisen dermalen herrschenden Anschauungen mehr oder weniger entgegentreten. Aber sollte es denn nicht möglich sein, diese Anschauungen zu überwinden, indem man nachweist, daß das jetzige Herkommen noch gar nicht so alt ist? Die „Privaterziehung durch Hofmeister“ *) datiert erst aus dem Ende des sechzehnten Jahrhunderts, d. h. aus der Zeit, wo der Adel anfing seine wahre Bedeutung zu verlieren, und wo die Fürsten sich in ihrer absoluten Machtvollkommenheit von dem lebendigen Zusammenhang mit ihren Völkern ablösten. Während des ganzen Mittelalters, also in einer Zeit, deren Anschauungen gerade jetzt wieder in ihrer tieferen Bedeutung gewürdigt werden, wußte man nichts von einer solchen Privaterziehung. Princip der Erziehung im Mittelalter war der „Dienst“ und die Erziehung in der Gemeinschaft mit Gleichalterigen. Nur wer dienen gelernt, so dachte man, wird lernen zu herrschen. Zu Diensten in Haus und Hof und Keller wird man die Prinzen unserer Zeit nicht anhalten wollen. Aber man kann sie anhalten, sich selbst zu bedienen und sich in die Zucht einer öffentlichen Anstalt zu fügen. Für eine gemeinschaftliche Erziehung boten sich im Mittelalter nur die Klöster, deren Ausbildung nur für den geistlichen Stand berechnet war. So sammelte man an den Höfen eine Schar Gleichalteriger, man improvisierte eine Schule, weil man keine öffentlichen Schulen besaß. Was man dabei im Auge hatte, läßt sich in unserer Zeit ebenso gut und besser in einer öffentlichen Schulanstalt erreichen. Der englische Adel verdankt noch heute seine Tüchtigkeit zum großen Teile der Erziehung in öffentlichen Schulen**).

Nachtrag. Seit Abfassung vorstehenden Artikels ist eine namhafte Zahl von Prinzen aus den angesehensten deutschen Fürstenhäusern den öffentlichen Lehranstalten anvertraut worden, und der Erfolg hat im allgemeinen das eingeschlagene Verfahren vollkommen gerechtfertigt.

In einzelnen Fällen wurde zu diesem Zwecke nach den für die Gymnasien bestehenden Vorschriften eine eigene Lehranstalt neugegründet und von Klasse zu Klasse bis zur obersten Stufe aufgebaut. Man dachte hierbei wohl am sichersten die entsprechenden Persönlichkeiten an Lehrern und Mitschülern gewinnen und die angemessensten Einrichtungen treffen zu können. Auch mochten lokale Verhältnisse und persönliche Bedenken eine solche Einrichtung empfehlen. Im allgemeinen jedoch dürfte für einen Prinzen der Eintritt in eine schon längere Zeit bestehende und bewährte Anstalt mit guten und festen Überlieferungen vorzuziehen sein, weil eine solche in ihrem festen Gang und geschlossenen Wesen von vornherein mehr Sicherheit dafür bietet, daß sie einen nachhaltigeren sittlichen Eindruck üben werde, als bei einer erst in der Bildung begriffenen Anstalt ohne Überlieferung der Fall ist.

---

*) Vgl. den Artikel „Adelige Erziehung“ Band I, Seite 36 fg.

**) Zu obiger von berufener Hand stammender Darstellung erlaubt sich die Redaktion die Bemerkung hinzuzufügen, daß es nach ihrer Ansicht wohl keinen Mann giebt, welcher neben dem, daß er zur Bearbeitung solcher Fragen befähigt wäre, sich zugleich auch in der Lage befände, einen auch nur ganz Deutschland umfassenden Beobachtungskreis zu überschauen. Der Artikel berührt übrigens natürlich eine Menge Fragen, welche in der Encyklopädie auch noch an anderen Stellen besprochen werden, und wir verweisen daher z. B. auf die Artikel: Erziehung, Körperliche Erziehung, Erste Kindheit, Kinderwärterin, Familie, Hofmeister, Privatlehrer, Pensionate ꝛc. D. Red.

Digitized by Google

Wie sich in der nicht unbeträchtlichen Zahl von Fällen, wo wir in der Lage gewesen nähere Kenntnis zu nehmen, die Verhältnisse bei dem Besuche einer öffentlichen Schule in der Praxis gestaltet haben, wollen wir in Nachstehendem darlegen.

Daß der Eintritt des Prinzen in eine öffentliche Schule nur dann von rechtem Erfolg sein werde, wenn derselbe ganz und rückhaltlos der Zucht der Schule d. h. des Directors und der Lehrer unterworfen werde, und daß ihm dabei zugleich möglichste Freiheit zu selbständiger Entwicklung gewährt werden müsse, wurde an maßgebender Stelle anerkannt und eingeräumt. Der Prinz wurde der Schule gegenüber allein verantwortlich gemacht, eine beaufsichtigende Begleitung auf dem Schulweg und in der Schule wurde ihm daher nicht beigegeben. Der Gouverneur legte sich den Vorgängen in der Schule und den gegebenen Aufgaben und getroffenen Anordnungen gegenüber absichtlich mit jedem Monat mehr die größte Zurückhaltung auf. Die einzige Vorsichtsmaßregel bestand darin, daß er sich von den Lehrern versprechen ließ, ihm bei etwaigen Anlässen persönlich Mitteilungen zu machen. Nur so konnte der Prinz diese für ihn einzige Gelegenheit ausnutzen, sich allein durch eigene Anstrengung eine behagliche und ehrenvolle Stellung zu erwerben, ein so kostbarer moralischer Erwerb für ihn, daß er auch mit allerlei unausbleiblichen Verlegenheiten nicht zu teuer erkauft war.

Das Verhältnis zu den Mitschülern gestaltete sich bald so, daß es keinerlei Anstoß gab. Der deutsche Gymnasiast hat sich bei diesen Gelegenheiten weder brutal noch höfisch gesinnt erwiesen. Wohl zeigte sich anfangs hier und da trotzige Scheu oder zudringliches Entgegenkommen: aber als einmal offenbar geworden, daß der Prinz bestrebt sei ein guter Kamerad zu werden und auf alle Privilegien zu verzichten, sich lieber selbst an kindlichen Demonstrationen gegen mißliebige Maßregeln des Schulregiments zu beteiligen; da schwand jene Scheu und erwies sich die Zudringlichkeit als fruchtlos. Der Prinz war bei seinen Mitschülern beliebt; denn er selbst fühlte sich mit Leib und Seele als Schüler, trug sich wie ein solcher, nahm an Spiel und Scherz der Kameraden in ungetrübter Freude Anteil. Die freie Auswahl des näheren Umgangs wurde dem Prinzen als ein natürliches und persönliches Recht gelassen, und wurde ihm auch dann nicht verkümmert, wenn etwa eine zeitweilige Vorliebe für einen oder den andern von vielen Seiten bekrittelt wurde. Dabei zeigte sich, daß der durch eine höhere gesellschaftliche Stellung früh entwickelte Takt des Prinzen Ungeeignetes mit Sicherheit fernzuhalten wußte. So ward ihm das Glück zu teil, ganze Nachmittage im Freien oder Abende zu Hause bei Spielen oder gemeinsamer Lektüre mit seinen Altersgenossen ohne Beaufsichtigung in ungetrübter Jugendlust zu verleben. Dieser freie Verkehr gab die Anregung zu ungezwungenem Gedankenaustausch, der dem Prinzen eine Menge ihm ganz ungewohnter Vorstellungen nahe brachte und in ihm Gedanken und Empfindungen weckte, die ihm sonst wohl immer fremd geblieben wären.

Da Selbstbestimmung, namentlich selbständige Pflichterfüllung als einer jener Vorteile erkannt war, welche durch den Eintritt in die öffentliche Schule erreicht werden sollten, so wurde dem Prinzen die Verwertung seiner Zeit und die Anfertigung seiner Arbeiten möglichst bald und zwar vollständig überlassen, sobald es klar geworden, daß das Schulleben auf ihn durch Erweckung des Wetteifers und Ehrgefühls oder der Furcht vor Tadel seine erwartete Wirkung geäußert hatte. Der Prinz hatte sein eigenes Zimmer und wirtschaftete dort nach Belieben. Versäumnisse und Nachlässigkeiten haben dabei freilich mitunter für alle Beteiligten unangenehme Augenblicke hervorgerufen, aber doch nicht so häufig, als daß es gegen die augenscheinlichen Vorteile in Betracht kommen könnte.

Die in vorstehendem Artikel angedeuteten, der Einzelerziehung anhaftenden Mängel, Unsicherheit der Vorkenntnisse, Unsicherheit im zusammenhängenden mündlichen Vortrag und der logisch strengen Entwicklung eines Gegenstandes in schriftlicher Darstellung sind bei den Prinzen in der ersten Zeit des Schulbesuches klar hervorgetreten, so daß Nachhilfestunden in einzelnen Fächern anfangs nicht entbehrt werden konnten. Aber der

Digitized by Google

kräftigende Einfluß der öffentlichen Schule hat im Verlauf der Zeit diese Schäden vollständig oder doch zum größten Teile beseitigt. Die Entlassungsprüfungen, mit Ehren bestanden, haben davon den Beweis erbracht.

Die Erfahrung hat auch in diesen Fällen wieder bestätigt, wie der Klassenunterricht, der durch den erregten Wetteifer die Kräfte weckt, eine stärkende, belebende und nachhaltige Wirkung ausübt, während der Einzelunterricht, namentlich von der Zeit an, wo nicht mehr vorzugsweise Gedächtnisübung, sondern Anstrengung und Entwicklung des Verstandes gefordert werden muß, nicht imstande ist, diejenige ausdauernde Anspannung aller Kräfte zu bewirken, welche beansprucht werden muß. Der Klassenunterricht hat die geistige und leibliche Gesundheit gestählt, wo vorher der Einzelunterricht erschlaffend gewirkt hatte.

Aber viel wichtiger sind die Erfolge des Besuches einer öffentlichen Schule auf die sittliche Erziehung der Prinzen gewesen. Die Unterordnung unter ein äußeres, unabänderliches, der Willkür entzogenes Gesetz hat ihrer ganzen Entwicklung die Ruhe und Stetigkeit gegeben, die sich bei den unabweisbaren Ansprüchen und Gewohnheiten des Hoflebens trotz des ernsten Willens aller Beteiligten bei der Privaterziehung nicht herstellen lassen. Durch die Unterwerfung unter eine festgestellte und streng eingehaltene Schulordnung ist die Gewöhnung an strenge, unausgesetzte Pflichterfüllung und die Befähigung erzielt worden, alle Kräfte auf die unmittelbar vorliegende Aufgabe zusammenzufassen. Durch den Eintritt in die öffentliche Schule und den Verkehr mit Lehrern und Schülern hat sich von selbst die Befreiung von der beengenden Herrschaft der Etikette ergeben. Der Prinz lernte, was für seinen dereinstigen Beruf von unsagbarem Werte sein muß, das gewöhnliche Leben, die Gedanken und Gefühle seines Volkes kennen und verstehen. Indem er denselben Bildungsgang verfolgte, wie die Gebildetesten seines Volkes, ward er mit denselben Vorstellungen und Grundsätzen genährt wie sie. Indem er Gelegenheit hatte, mit Menschen aus allerlei von seiner späteren Umgebung verschiedenen Klassen in Berührung zu kommen, gewann er die Grundlagen, von denen aus er befähigt sein wird, im späteren Leben jene Menschenkenntnis zu erwerben, welche die wesentlichste Vorbedingung für den Beruf eines Regenten ist. Zunächst aber hat sich schon auf der Schule die günstige Einwirkung des unbefangenen Verkehrs mit den Menschen darin gezeigt, daß der Prinz den Menschen und Dingen gegenüber jene Verlegenheit und Unbeholfenheit, die seinen Standesgenossen sonst lange anzuhaften pflegt, überwand und ablegte.

Nach den im allgemeinen nur günstigen Ergebnissen, die der Besuch der öffentlichen Schulen bei den Prinzen wirklich gehabt hat, steht zu erwarten, daß für die Zukunft dieser Bildungsgang die Regel, und die Einzelerziehung nur noch die Ausnahme bilden wird. Die Erziehung unserer Fürsten ist damit, Gott sei Dank! wieder auf die natürliche gesunde Grundlage gestellt, die der Anschauung unseres Volkes von dem Fürstentum und seiner Aufgabe entspricht. Mögen romanische Völker hin und her schwanken zwischen dem abstrakten Traumbild allgemeiner Gleichheit in republikanischer Staatsform und abgöttischer Verehrung absoluter Staatsgewalt, sei es nun, daß diese von der Willkür eines einzelnen oder den Launen des Haufens ausgeübt wird. Beruf und Aufgabe des deutschen Volkes war und ist von seinem ersten geschichtlichen Auftreten an bis zum heutigen Tage, unter dem auf gegenseitiger Liebe und Treue ruhenden König- und Fürstentum diejenigen Lebensgestaltungen zu entwickeln und auszuprägen, in denen die größtmögliche Freiheit des einzelnen mit der Herrschaft von Recht und Gesetz vereinigt ist. Das Bewußtsein hiervon ist mit der Wiederherstellung des Deutschen Reiches bei Fürst und Volk in neuer Kraft und Klarheit erwacht, und wir dürfen darin eine Bürgschaft für das fernere Gedeihen unseres Volkes und seiner segensreichen Wirksamkeit zum Wohle der Menschheit sehen. Daß aber unsere heranwachsenden Fürstengeschlechter ebenfalls diesen Beruf erkennen und sich zu dessen Ausübung befähigen lernen, dürfen wir mit Zuversicht hoffen, wenn wir sehen, daß ihre Erziehung in öffentlichen Schulen sie in das Leben, Denken und Fühlen des Volkes mitten hineinstellt, und ihnen so das Verständnis dieses Volkes aufschließt und die Liebe zu dem Volke weckt und lebendig macht. **Th. Becker.**

Digitized by Google

Privaterziehungsanstalt, s. Erziehungsanstalt.

Privatgymnasium ist, wie das Wort von selbst ergiebt, ein Gymnasium, das nicht vom Staate, nicht aus öffentlichen Mitteln, sondern durch Privatleute und aus Privatmitteln ins Leben gerufen und erhalten wird. Was Wesen und Zweck des Gymnasiums anlangt, weisen wir auf den Artikel „Gymnasium" zurück. Hier kommt zunächst nur der Privatcharakter einer solchen Anstalt in Betracht. — Die bestehenden Gymnasien sind von Anfang an durchweg aus Kirchen-, Staats- oder Stadtmitteln errichtet worden und haben ihre Arbeit unter Leitung von öffentlichen Behörden gethan. Sie waren ohne Ausnahme öffentliche Anstalten. Natürlich. Die Errichtung und Erhaltung einer solchen höheren Schulanstalt erfordert so bedeutende Geldkräfte, daß Privatpersonen nicht so leicht zur Errichtung derselben sich veranlaßt fühlen werden. Nur wo außer dem nächsten Zwecke der Gymnasialbildung noch andere in Betracht kommen, namentlich der Zweck der Gesamterziehung junger Leute, finden wir auch je und je den Gymnasialunterricht mit in den Erziehungsplan aufgenommen. So hat das hallische Waisenhaus in seinem Pädagogium, vom J. 1696 an, eine Anstalt geschaffen und ausgebildet, die wesentlich Erziehungsanstalt sein sollte, nach und nach aber den gesamten Gymnasialunterricht in sich aufnahm. Schon im J. 1702 erhielt es von König Friedrich Wilhelm von Preußen ein Privilegium, nach welchem es „auch als ein publikes Werk konsideriert und Paedagogium Regium genannt werden solle". Es blieb aber dessenungeachtet wesentlich Privatanstalt. Derselbe Fall tritt ein bei allen Privaterziehungsanstalten, die ihre Zöglinge bis an die Grenze der Universität führten und führen; so die Blochmannsche Anstalt in Dresden (1824 gegründet, 1828 mit dem Bitzthumschen Familiengymnasium verbunden), so die im J. 1831 entstandene Erziehungsanstalt Stetten im Remsthal (Württemberg), so die „wissenschaftliche Bildungsanstalt auf dem Salon bei Ludwigsburg" (Württemberg) u. a. Alle diese Anstalten haben die entschiedene und bestimmt ausgesprochene Absicht christlicher Bildung zum Träger, und das bezeichnet denn auch den eigentlichen Grundgedanken des Privatgymnasiums, wie es um das J. 1850 als solches in Frage trat. Es ließen sich zwar Privatgymnasien mit verschiedenen Richtungen denken; aber in keiner als in der christlichen liegt wohl jene Kraft, die eine größere Anzahl von Privatpersonen zu einer so ergiebigen und nachhaltigen Opferwilligkeit befähigte, wie sie zu diesem Zwecke notwendig wäre. Daher sagt der Name Privatgymnasium in der Wirklichkeit soviel als christliches Gymnasium*).

Daß die rationalistische Entfremdung der Kirche von der lebensvollen Lehre des Evangeliums auch die Schule, die Volks- wie die Gelehrtenschule berührte, daß das neue Licht der „Aufklärung" seinen Schatten auch in die Bildungsstätten unserer deutschen Jugend warf, wird niemanden wundern, der die nahe Verbindung dieser Stätten mit der Kirche und dem Leben des Volkes überhaupt bedenkt. Es ist kaum glaublich, wie sehr die Gymnasien, welchen die Blüte der Volksjugend anvertraut war, und aus denen die künftigen „Gebildeten", die Gelehrten, die Lehrer, die Prediger, die Richter und Amtleute, die Ärzte, die Vertreter des höheren Mittel- und Bürgerstandes hervorgehen sollten, in Beziehung auf Kenntnis und Erkenntnis des Wortes Gottes und der daraus fließenden Wahrheit zur Gottseligkeit versäumt waren. Schreiber dieses denkt noch mit Wehmut an den Religionsunterricht des Gymnasiums, das ihn (1813—19) gebildet. Der Fachlehrer für diesen Gegenstand war ein Mann von philosophischem Anstrich, den das Wort „leichtfertig" charakterisieren mag, ein Rationalist vom reinsten Wasser. Zum Glück brach die Reaktion eines gesunden Mutterwitzes von seiten mehrerer guten

*) Obiges wird seine Richtigkeit haben, wenn man von Deutschland und der Gegenwart ausgeht; aber in außerdeutschen Ländern giebt es doch auch Privatlehranstalten ganz anderer Art und es ist gar nicht unmöglich, daß die Gegner des positiven Christentums auch in Deutschland Institute ihrer Richtung ins Leben rufen, weil unsere Staatsanstalten ihnen noch viel zu viel christliche Elemente enthalten. D. Red.

Digitized by Google

köpfe unter den Schülern den Waffen seiner verkehrten Weisheit meistens die Spitze ab, indem sie den seichten Schwätzer einmal um das andere aufs Eis führte und, wie der Kunstausdruck war, sprengte. Wie an der Hand Niemeyers und ähnlicher Führer der für die höheren Studien bestimmten Jugend die Milch der evangelischen Wahrheit versäuert wurde, wie man in Lateinschulen und Gymnasien die Religionsstunden entweder zu gunsten der wichtiger geachteten Sprachfächer abkürzte oder sie in den Dienst der Sprachbildung zu ziehen wußte, ist bekannt (Palmer, Pädageg. 1. Ausg. S. 393). Von einer Bereicherung des Gedächtnisses mit Sprüchen, Psalmen, Liedern oder dem Katechismus war meist keine Rede. Hätte Schreiber dieses nicht in der Dorfschule seines Geburtsorts mit Luthers Katechismus Bekanntschaft gemacht, dieses Kleinod der Kirche wäre ihm während seiner ganzen Gymnasialzeit unbekannt geblieben. So war es fast überall lange Zeit. Ein geborner Stuttgarter konnte versichern, daß er während des ganzen Laufes durch das Gymnasium seiner Vaterstadt im 3. Decennium dieses Jahrhunderts nichts weiter von religiösem Stoffe zu memorieren gehabt, als eine Frage samt Antwort aus dem württembergischen Konfirmationsbüchlein, die für ihn zum Hersagen bei der Konfirmationshandlung bestimmt gewesen. So natürlich alle seine Mitschüler. In Württemberg wenigstens galt es unter den Stadtgeistlichen, die auch Schüler von Lateinschulen oder Gymnasien in ihren Konfirmandenunterricht bekamen, als allgemeine Erfahrung, daß die Schüler der höheren Lehranstalten in Beziehung auf religiöse Vorbildung, in Wissen und Erkenntnis der h. Schrift und der Kirchenlehre in der Regel tief unter den Schülern der Volksschule standen. Einzelne christlich gewissenhafte Lehrer machten natürlich Ausnahmen, auch mochten da und dort fromme Eltern noch steuernd und ersetzend eintreten; aber im großen gesehen muß man doch sagen: unsere „Gebildeten" wuchsen in der ersten Hälfte unseres Jahrhunderts großen-, wo nicht größtenteils bei aller übrigen Bildung gerade in Beziehung auf den Kern aller wahren Bildung, die Religion, mit einer nur sehr dürftigen Vorbildung, fast ungebildet oder auch oft jämmerlich verbildet heran, sie waren in dieser Beziehung oft in einem kaum glaublichen Grade vernachlässigt. Die höheren Stände verloren so nach und nach selbst die Kenntnis der zum Reiche Gottes gehörenden Dinge, wurden dem christlichen und kirchlichen Leben des Volkes immer mehr entfremdet und wirkten durch ihr Beispiel sowie durch den Einfluß, den ihre sociale Stellung ihnen gab, wieder verderblich auf das Volk zurück. Wir übergehen hier, wie das Phantom des reinen Humanismus in den höheren Schulen und Gymnasien immer weiter um sich griff, wie sich immer mehr Lehrstoffe realistischer Art in den Lehrplan drängten und die Kraft zerteilten, wie das erziehende Moment immer mehr zurücktrat vor dem bloßen Viel- und Vielerleiwissen, und das Gymnasium seinen eigentlichen Schwerpunkt, gründliche Einführung in das klassische Altertum und dessen Sprachen, zu verlieren Gefahr lief, und verweisen darüber auf das, was K. L. Roth in seiner Gymnasialpädagogik (namentlich Einleitung und I. Abschn.) hierüber so wahr und treffend sagt. Genug, es war um die Christlichkeit unserer Gymnasien von unten bis oben im ganzen übel bestellt. Da kam das verhängnisvolle Visitationsjahr 1848 und legte eine Menge Schäden in der Gesellschaft bloß. Das wilde, wüste Treiben von unten, die Ratlosigkeit von oben, das ziellose Durcheinandergären verschiedenartiger Kräfte mußte mehr und mehr auf einen bedenklichen Mangel an dem hinweisen, was ein Volk eigentlich weise und stark macht. „Es ist keine Furcht Gottes in ihnen!" Dies Wort der Schrift machte sich hin und her geltend. Da richteten sich die Gedanken christlicher Männer namentlich auch auf die Bildungsstätten unserer „Gebildeten". Daß sie für die Besserung der bestehenden Gymnasien in christlicher Beziehung von oben her nicht viel hofften, wer will ihnen das verdenken? Was war zu hoffen, wenn lange vorher schon ein Gymnasiallehrer auf einem Philologentage ziemlich unwidersprochen sagen konnte: wir Philologen sind alle geborene Rationalisten? Bestand ja eine nicht geringe Anzahl von Gymnasiallehrern aus solchen Männern, die zwar von Haus aus Theologen, aber mit

Digitized by Google

der Theologie zum Teil bis auf den Grund zerfallen waren und eben darum sich statt des Kirchendienstes dem Dienste der höheren Schule widmeten, als wäre hier wenig zu verderben. So kam man denn da und dort, in der preußischen Rheinprovinz, in Westfalen, in Pommern, in der Provinz Preußen, in Württemberg, auf den Gedanken, durch Errichtung von christlichen oder evangelischen Gymnasien, also Privatgymnasien, Hilfe zu versuchen. Der Kirchentag in Elberfeld und der Philologentag in Erlangen (1851) verhandelten über diese damals brennende Frage.

Vollständig ausgebildet wurde dieser Gedanke nur von der im J. 1848 gegründeten „evangelischen Gesellschaft für Deutschland", mit dem Hauptsitz in Elberfeld. Bereits am 18. Okt. 1848 hatte sich dieselbe unter dem Vorsitze des Elberfelder Pastors Feldner neben anderem auch ein „christliches Gymnasium" zur Aufgabe gestellt. Dazu wurde das Städtchen Gütersloh bei Bielefeld in Westfalen vorgeschlagen und nach Beseitigung mancher Schwierigkeiten auch bestimmt. Ostern 1848 erging ein Aufruf zur Gründung eines „christlichen Gymnasiums" im Namen christlicher Eltern, die, wie das Programm sagte, ihre Kinder vor dem Verderben der gottentfremdeten Zeit bewahrt und auch in der Schule christlich erzogen wissen wollten, im Namen der Kirche, deren künftige Diener vor dem Gifte des altgriechischen oder jungdeutschen Heidentums bewahrt und zu kampftüchtigen Männern für die Gefahren der kommenden Zeiten herangebildet werden sollten, endlich im Namen des Vaterlandes, das gerade von seinen halb und heidnisch gebildeten Söhnen zertreten werde, aber Männer brauche, die, nicht trunken von dem Taumelkelch einer bodenlosen Halbwisserei und eines zuchtlosen Freiheitsgelüstes vielmehr an den Brüsten einer gediegenen, christlich ernsten Wissenschaftlichkeit und in den Schranken göttlich ernster Zucht auferzogen, zum festen Mannesalter heilsamer Wahrheit und himmlischer Weisheit heranwachsen. Die Gesellschaft bildete ein Kuratorium, aus 12 Mitgliedern, 8 geistlichen und 4 weltlichen, bestehend und präsidiert von Pastor Huchzermeyer in Schildesche. Durch Geschenke und Zeichnungen für Jahresbeiträge war eine Summe von 9000 Thalern gesammelt; ein Direktor ward nach langem Suchen gefunden in dem Oberlehrer an der lateinischen Hauptschule der Francke'schen Stiftungen zu Halle, Dr. Rumpel. Am 17. Juni 1851 wurde das Gymnasium zunächst als höhere Privatlehranstalt in Gütersloh unter Concession der Königl. preußischen Regierung eröffnet (Progr. des evangel. Gymnasiums zu Gütersloh. 1856). Die Einweihung geschah in feierlichem Gottesdienste. Sechs Redner liehen dem Feste vor einer großen Versammlung in Gebeten und Reden den Mund, darunter der Superintendent des Sprengels. Dieser letztere nahm den Direktor und die fürs erste bestellten 4 Hauptlehrer in Pflicht mit der Frage: „Willst du im Unterricht und in der Erziehung das geoffenbarte Wort Gottes, wie es unsere evangelische Kirche lehrt, deinen Grund und dein Ziel sein lassen und demselben mit deinem Leben und Wandel entsprechen?" — Die Eröffnung der Schularbeit selbst geschah mit 16 Schülern, in 4 Klassen verteilt. Bei einem wenige Monate nach der Eröffnung eingetretenen Besuche des damaligen Königs, Friedrich Wilhelm IV., sprach dieser u. a.: „Es liegt in Ihrem Unternehmen eine schwere Anklage gegen die anderen Lehranstalten; aber sie ist gerecht und wohl begründet; man kann sie nicht oft genug wiederholen. Viele dieser Anstalten sind glaubensbar. Man darf dies gerade in unserer Zeit aus falscher Weichlichkeit nicht verschweigen. Ich bin für Ihr Unternehmen mit meinem ganzen Herzen; es muß durchaus unterstützt werden." Am 26. März 1852 ward auf geschenktem Baugrunde der Grundstein zu dem Gymnasialgebäude gelegt, dessen Baukosten (10000 Thlr.) die Stadt Gütersloh zu $^3/_4$ übernahm. Der König, gerade in der Nähe, weihte auf geschehene Einladung dazu den Grundstein ein, indem er mit Beziehung auf die vorausgegangene Predigt sprach: „Christus der Grundstein — Christen die Bauleute — Gott für den Bau!" Im J. 1854 wurde die Anstalt in alle Rechte und Pflichten eines öffentlichen Gymnasiums eingesetzt. Im Sommerhalbjahre 1856 war die Schülerzahl 192, in 7 Klassen verteilt, bei Eröffnung des neuen Kursus 199; sie hielt sich später

Digitized by Google

stets zwischen 180 und 200. Im Jahre 1864 waren außer dem Direktor 10 Lehrer (3 Oberlehrer, 5 ordentliche, 2 Elementarlehrer), Jahresetat: 7037 Thlr. (Beiträge von Freunden: 1600 Thlr., von Gütersloh: 800 Thlr., Schulgeld: 4108 Thlr.). Die fremden Schüler bilden die Mehrzahl; sie wohnen in Privathäusern der Stadt, zum Teil auch bei einzelnen Lehrern. Die Anstalt scheint, wenn es ihr gelingt, stets die gehörig ausgerüsteten Leute für ihren Lehrerbedarf zu finden, nach menschlichem Denken gesichert. Dieses „evangelische Gymnasium" in Gütersloh hat, soweit man bis jetzt urteilen kann, in der Hauptsache seine Aufgabe gelöst; jedes Jahr hat eine Anzahl seiner Zöglinge die entsprechende Reife für den Besuch der Universität nachgewiesen (von 1853 bis 1863: 141, meist für Theologie bestimmt). Für den Erfolg der Christlichkeit in Unterricht und Zucht ist begreiflicherweise ein so faßbarer Nachweis nicht möglich *).

Das Gütersloher evangelische Gymnasium ist unsers Wissen bis jetzt das einzige Privatgymnasium der Neuzeit, das zum vollen Ausbau und zu ruhig fortwirkender Thätigkeit gekommen ist. In Stuttgart war schon im J. 1850 eine Gesellschaft von Männern meist nicht geistlichen Standes ihm durch Gründung einer ähnlichen Lehranstalt zuvorgekommen. Der Grundgedanke war hier wie dort der nämliche: tüchtige Gymnasialbildung namentlich mit ernstem Betriebe der alten Sprachen, aber auf dem Grunde des christlichen Bekenntnisses und in der Kraft des christlichen Geistes. Man vermied den Namen „christliches" Gymnasium als etwas zu herausfordernd und zu viel behauptend, indem man damit den Staatsgymnasien den Charakter der Christlichkeit ganz und gar abzusprechen schien. Man wollte nicht gegensätzlich, sondern nach Kräften ersetzend, erfüllend eintreten. Daher begnügte man sich mit der farbloseren Bezeichnung „Privatgymnasium", überzeugt, daß sich die Farbe schon finden werde; und sie hat sich gefunden. Das Anzeigeprogramm drückt sich also aus: „Unser Privatgymnasium stellt sich die Aufgabe, dem Worte Gottes, der Bildung für wahres evangelisches Christentum und der Kirche das gebührende Recht widerfahren zu lassen. Der Geist Jesu Christi soll möglichst den ganzen Unterricht, die ganze Schulerziehung durchdringen, es soll in den Schülern neben einem gründlichen Wissen vor allem das Bewußtsein geweckt und genährt werden, daß sie Glieder am Leibe Christi, Glieder seiner Kirche auf Erden sind." Die Leitung der Anstalt wurde dem Unterzeichneten, damals Pfarrer in Weil im Schönbuch übertragen, der früher, vom J. 1835 bis 1844, die Erziehungsanstalt Stetten geleitet hatte. Am 14. Okt. 1850 wurde sie mit 66 Schülern feierlich eröffnet, nicht kirchlich, nicht unter Assistenz eines Kirchenbeamten wie in Gütersloh, sondern in schmuckloser Einfachheit, wie sich in Württemberg solche christliche Unternehmungen einzuführen pflegen. Einer unserer Kirchenoberen, Prälat von Dettinger, der in der Eröffnungsrede das apostolische γύμναζε σεαυτὸν πρὸς εὐσέβειαν (1 Tim. 4, 7) dem neuen Gymnasium als Signatur aufdrückte, that dies nur als Mitglied des Ausschusses. Für die 66 Schüler, von denen die älteren alle aus dem öffentlichen Gymnasium herüberkamen, waren zunächst außer dem Direktor, der selbst auch eine Klasse als Hauptlehrer übernahm, noch 3 ordentliche Lehrer neben den nötigen Hilfslehrern bestimmt. Man faßte für den Anfang nur das Alter bis zum 14. Jahre (unteres und mittleres Gymnasium) ins Auge und wollte es abwarten, ob sich ein Bedürfnis zeigen werde, die Sache weiter und bis zum Ausbau eines vollständigen Gymnasiums zu führen. Es kam indes nicht zum Weiterbau in die Höhe, wohl aber wurde man durch das Bedürfnis, wie es sich bei der Mehrzahl der Schüler darstellte, auf einen Nebenbau zu gunsten der realistischen Fächer geführt. Dazu wirkten verschiedene Gründe zusammen. Die weit überwiegende Mehrzahl der Schüler war nicht für einen vollständigen Gymnasialkursus bestimmt. Man fügte sich von seiten des Privatgymnasiums ungern in den Bann, den das

*) In dem vortrefflichen Werke von Wiese: Das höhere Schulwesen in Preußen 11), 1869—1873, ist S. 265 unter den öffentlichen Gymnasien der Provinz Westfalen das Gymnasium zu Gütersloh aufgeführt. D. Red.

Digitized by Google

„Landexamen“ (s. diesen Art.) auf die Lateinschulen und die mittleren Gymnasialklassen Württembergs bis zum 14. Jahre der Schüler zu legen pflegt, indem man davon eine Benachteiligung der Schüler besorgte und mit den Grundsätzen einer christlich gesinnten Pädagogik ins Gedränge zu kommen befürchtete*); so blieben die für Theologie, beziehungsweise für eine der Vorschulen dazu (niederes Seminar) bestimmten Schüler meistens aus. Die Zahl der Eltern, welche das vom Privatgymnasium vertretene christliche Bedürfnis fühlten und darum ein wenn auch kleines Opfer bringen wollten, (man hatte das Schulgeld absichtlich etwas höher gestellt, als es im öffentlichen Gymnasium stand) war keine sehr große; der Geruch des „Pietismus“, der sich um alle Unternehmungen mit dem Namen Jesu auf der Fahne herzieht, mögen sie auch noch so redlich jede krankhaft-pietistische Einseitigkeit vermeiden, war für viele Grundes genug, das Privatgymnasium zu meiden. Wer bloß auf Kenntnisse und künftige Examensfähigkeit sah und nicht nach dem Geiste der Anstalt fragte oder sich von dem religiösen Indifferentismus eher noch angezogen fühlte, ließ sich natürlich durch die ansehnlichere Gestalt, die größeren Mittel, den Ruf der aus dem ganzen Lande ausgewählten Lehrkräfte, die feste Stellung des öffentlichen Gymnasiums bestechen. Dazu kam noch ein Umstand, über den sich die Gründer des Privatgymnasiums nur freuen konnten: es ward nämlich mit dem Aufkommen desselben und vielleicht nicht ganz ohne Zusammenhang mit diesem Aufkommen von der Oberstudienbehörde ein Mann an die Spitze des öffentlichen Gymnasiums in Stuttgart gestellt, der den Wert der Gesinnung am Lehrer, die Wichtigkeit des göttlichen Wortes für die Jugend, das Recht der Kirche an sie und die Bedeutung der Gottesfurcht als Grund aller Weisheit zu würdigen verstand und der zugleich als ein Meister in der Unterrichts- und Erziehungskunst, wie wenige, bekannt war, wir meinen C. L. Roth. Sein Rektorat am Nürnberger Gymnasium war schon früher (1826) der Tod der dortigen Raumerschen Erziehungsanstalt, auch einer Art christlichen Privatgymnasiums, gewesen (K. v. Raumers Leben S. 324). Er hat gethan, was sich für die Christlichkeit einer öffentlichen Anstalt dieser Art thun läßt, und in demselben Maße, als dies geschah, wurde gewissermaßen, in den Augen der oberflächlich Urteilenden wenigstens, das Privatgymnasium mit seiner christlichen Tendenz entbehrlich. Rechnen wir hierzu noch den Mangel eines eigenen passenden Lokals, das sich trotz mehrjährigen Suchens weder zum Kaufe noch zum Neubau erwerben ließ, und die Schwierigkeit, welche aus den persönlichen Verhältnissen der Lehrer erwuchsen, Gesundheits- und andere Rücksichten, die sie nach 8jährigem Zusammenwirken in nie getrübter Geistesgemeinschaft größtenteils wieder in den um der Sache willen verlassenen Kirchendienst zurückriefen, so erklärt sich der im J. 1858 gefaßte schmerzliche Entschluß, das Privatgymnasium aufzulösen. So umfaßte die Lebensdauer des Stuttgarter Privatgymnasiums bloß 8 Jahre. Nur die Elementarklasse der Anstalt hat sich als Vorschule für Gymnasium und Realschule unter Leitung ihres Lehrers, Aug. Hayer, erhalten und steht noch in erfreulicher Blüte. Die höchste Zahl der Schüler war 120. Im ganzen sind 231 Knaben durch dieses Privatgymnasium gegangen. Es hat während seines Bestehens einen Aufwand von 22 000 fl. erfordert, der über das zwischen 20 und 30 fl. betragende jährliche Schulgeld noch der freiwilligen Liebe zu decken blieb. Jahresbesoldung des Direktors und der 4 ordentlichen Lehrer: 4600 fl. Bei der Verhandlung über die Auflösung der Anstalt lag die ausdrückliche Erklärung des Finanzausschusses vor, daß die Geldmittel bei der Frage nicht in Betracht zu ziehen seien. Die anderen Schwierigkeiten überwogen, ob mit Recht oder Unrecht, sei dahingestellt. Jedenfalls war auch so das Werk nicht ohne Frucht und manche wohlgeratene Zöglinge, die sich jetzt im Dienste der Kirche oder in andern Stellungen befinden, blicken dankbar

*) Die Besorgnisse vor dem Bann, den das Landexamen ausüben möchte, waren, wo sie die Begründer des Privatgymnasiums in Stuttgart leiteten, nach der Ansicht des Unterzeichneten nicht in dem Zustand der öffentlichen Schulen im allgemeinen, sondern in unrichtiger Auffassung oder einzelnen Auswüchsen begründet. Schmid.

Digitized by Google

darauf zurück, und — was namentlich nicht unwichtig — die Rückwirkung, welche die Entstehung einer Privatanstalt von dieser Richtung auf unsere öffentlichen Anstalten, auf Lateinschulen und Gymnasien Württembergs ausgeübt, ist doch nicht ganz unmerklich geblieben. Es ist seitdem manches wenigstens im Lehrplan derselben, was die religiöse und kirchliche Bildung der Schüler anlangt, besser geworden. Es geschah manches, wodurch die Kluft zwischen der höheren und der Volksschule in Beziehung auf religiöse Vorbildung einigermaßen ausgefüllt wurde. Daß im Landexamen nach dem Katechismus oder der biblischen Geschichte gefragt wurde und die Antwort auch „zählte", war für die darauf hinarbeitenden Schulen ein Ereignis, dessen naturgemäße Wirkung nicht ausbleiben konnte*).

Soviel über die geschichtliche Seite der Sache. Wir haben damit zugleich schon die Frage nach der Berechtigung von Privatgymnasien angebahnt. Der erste und Hauptgrund dafür liegt in dem Grundgedanken derselben, in ihrer Christlichkeit. Das Gymnasium sollte überhaupt, wie jede Schule eines christlichen Volkes, eine durch und durch christliche Anstalt sein (vgl. 2. Ausg. Bd. III, S. 128), sollte seine Schüler in dem allein wahrhaft bildenden und freimachenden Geiste des wahren, lebendigen Christentums lehren und ziehen, und in dem Maße, als das Gymnasium seiner Natur und Aufgabe nach über den andern Schulanstalten des Landes steht, steigert sich auch diese Forderung an dasselbe. Eine so wichtige und einflußreiche Anstalt dem farblosen „reinen Humanismus" oder dem geist- und glaubenslosen Utilitarismus preisgeben, hieße die Blüte des Volkes antasten, es in seinem tiefsten Grunde schädigen (vgl. Bd. III, S. 131). Die pädagogische Sektion des Philologentags zu Erlangen war einstimmig darin, daß alle Gymnasien ihrer historischen wie ihrer wesentlichen Bestimmung nach christliche sein müßten. In der gelehrten Schule, im Gymnasium „soll der christliche Glaube das Leitende, die Seele, das Herz des ganzen Unterrichts, er soll die Norm sein, an welcher das andere, seine Bedeutung für das innerste Leben gemessen wird". Aber wer soll diesen christlichen Glauben in der Schule pflegen? Man sagt: christlichen Sinn, christliches Leben wecken und pflegen, das ist Sache der Familie, der Kirche! — Wohl; allein die Schule nimmt den besten Teil der täglichen Zeit und den wichtigsten Teil der Bildungsarbeit am Geiste der Jugend in Beschlag, so teilt sie sich auch mit der Familie in die genannte Aufgabe. Und die Kirche, wann und wo soll sie dieser genügen? Bloß neben der Schule, oder auch in derselben? „Wir meinen das letztere," sagt der Bericht des Stuttgarter Privatgymnasiums von 1852; „aber eben deshalb muß nicht nur das Wort Gottes mit dem entsprechenden Zeit- und Kraftaufwand als Unterrichtsgegenstand im Stundenplan bedacht sein, sondern der aus dem Worte Gottes stammende und durch dasselbe wirkende Geist Christi muß den ganzen Unterricht, die ganze Behandlung und Zucht der Schüler durchdringen; er muß in jedem Lehrer einer Schule leben und so auch in der Behandlung jedes Lehrgegenstandes und jeder sittlichen Einwirkung auf die Schüler sich bethätigen. Wir möchten nicht so verstanden werden, als wäre aus jeder Lehrstunde eine Religions- oder Erbauungsstunde zu machen. Es giebt gewisse für die Schüler nichts weniger als gleichgültige Fähigkeiten, Fertigkeiten und Gewöhnungen, die sich durchaus nicht bloß mit und in einzelnen Lehrstunden abmachen lassen. Wir rechnen dahin z. B. aufmerksames Anschauen, klares, folgerichtiges Denken, klares und bestimmtes Beantworten vorgelegter Fragen in ganzen Sätzen, sachgemäßen Ausdruck in Rede und Schrift, Sauberkeit, Nettigkeit, möglichste Vollkommenheit aller Arbeiten bis auf die Handschrift hinaus; es giebt Kardinalschultugenden, von denen wesentlich der Erfolg des Unterrichts abhängt: Stille, Schweigen bis zur rechten Zeit, Ernst und Andacht zur Arbeit, gespanntes Aufmerken auf den Gegenstand des Unterrichts, Wahrheit und Ehrlichkeit, Gehorsam auf Wort und Blick

*) Während sich die Redaktion in Bezug auf mehrere in diesem Artikel berührte Punkte aus begreiflichen Gründen eine gewisse Zurückhaltung auferlegt, darf sie hier die thatsächliche Berichtigung nicht zurückhalten, daß die Prüfung in der Religion beim Landexamen schon seit dem J. 1822 eingeführt ist. D. Red.

Digitized by Google

des Lehrers u. dgl. Wie wäre es, wenn man die Einübung dieser verschiedenen Fertigkeiten und Tugenden an einzelne Lehrer und Stunden vergabte: die Anschauung an den Anschauungslehrer, die Denkübung an den Denklehrer, die Schönschrift an den Schreiblehrer u. s. w.? Muß nicht vielmehr jeder wahre Lehrer für alle diese Zwecke mitarbeiten, wenn etwas Erkleckliches herauskommen soll? — So ungefähr verhält es sich auch mit der Übung der Schüler, alle Dinge im Lichte des göttlichen Wortes und Geistes zu sehen und zu treiben, d. h. mit der „Übung in der Gottseligkeit". Sie ist Aufgabe jedes einzelnen Lehrers, so gewiß als die Übung in den oben genannten Fertigkeiten und Schultugenden. Die Kirche muß und will darum in der Schule vertreten sein, durch *christliche Lehrer*, die, selbst erzogen von dem Geiste Gottes, auch durch Geist und Art ihres Unterrichts und ihrer erziehenden Behandlung die Schüler nach dem ganzen Menschen ins Auge fassen und in den Dienst des Herrn zu ziehen beflissen sind." (Vgl. Bd. III, S. 211.) Ein christliches Volk kann mit der Schulordnung für das Gymnasium in Minden von 1530 sagen: „Unkristlike Scholemesters wille wi nych hebben." — Ist aber der Staat imstande, seinen Schulen, sonderlich den Gymnasien, solche christliche Lehrer zu schaffen? Wir sagen darauf: Nein. Der entchristlichte Staat wird es von vorneherein gar nicht wollen, und der christliche würde, auch wenn er wollte, nicht können. Er könnte höchstens darauf einigermaßen hinsteuern; aber die *christliche Gesinnung* mit unter die Bedingungen der Anstellungsfähigkeit aufnehmen, ginge nicht. Gelingt es ja nicht einmal der Landeskirche mit ihren Dienern am Wort. Wie wollte auch der Staat diese Gesinnung erforschen? Durch eine Staatsprüfung? Die ist ein Netz, darin man allerlei Gattung fähet; aber das Element, in welchem die Fische leben, bleibt nicht im Netze. Die Gesinnung, die christliche namentlich, ist für den Staat ein Imponderabile. „Die Sachen sind zu fein, der Sinn zu grob." Wer müßten die prüfenden und wählenden Organe des Staates sein? Doch wohl lebendige, geisterleuchtete Christen? Aber woher diese nehmen? wer soll diese wählen und bestallen? Und was thun, wenn die Gesinnung erheuchelt war oder Schiffbruch leidet? Kurz, Gesinnung überhaupt, namentlich christliche Gesinnung zum Maßstabe für den Beruf des Gymnasiallehrers zu machen, ist, nach allen Seiten hin betrachtet, eine Unmöglichkeit. Der Staat kann, soweit ihm die Wichtigkeit christlicher Gesinnung in den Lehrern seiner Jugend zum Bewußtsein gekommen ist, Männer von solcher Gesinnung suchen, auf die Heranbildung von solchen Bedacht nehmen, bewährte Männer dieser Art schützen und stützen; aber er muß sich in der Regel mit den greifbaren Eigenschaften der Gelehrsamkeit, Wissenschaftlichkeit, Lehrbegabung und bürgerlichen Unbescholtenheit begnügen.

Allen diesen Fragen gegenüber steht eine *Privatanstalt* ganz anders. Die Gründer, die Leiter derselben sind zuvor im christlichen Geiste einig. Sie wählen zum technischen Leiter sowie zu Lehrern der Anstalt Männer ihrer Gesinnung. Sie müssen zwar auf die technische Befähigung derselben sehen und dürfen da der Christlichkeit zuliebe keinen kürzeren Maßstab anlegen; aber sie wägen vor allem die Persönlichkeit, die Gesinnung, den Geist derselben. Und das vermögen sie. Solange man sich innerlich versteht und geeint weiß, besteht auch die äußere Verbindung und besteht im Segen. Wir haben über das evangelische Gymnasium in Gütersloh aus dem Munde von einem seiner alten Lehrer auf die an ihn gestellte Frage, ob sich die Einigkeit des Geistes unter den mancherlei unvermeidlichen Reibungen der Individualitäten bisher erhalten habe, die freudige Versicherung: „Ernstere Streitigkeiten im Kollegium sind seit Jahren nie vorgekommen und hierdurch möchte sich unsere Schule vor fast allen andern auszeichnen." Der Direktor des Stuttgarter Privatgymnasiums konnte bei dem öffentlichen Schlusse desselben von sich und den mit ihm zusammenarbeitenden Lehrern sagen: „Zwischen uns ist in der ganzen Zeit unseres Zusammenwirkens kein unschönes Wort gefallen." Stellt sich aber bei einem der Lehrer eine innere Verschiedenheit der Gesinnung heraus, die das Band der zusammenwirkenden Eintracht bedroht, so treibt

Digitized by Google

es ihn entweder selbst aus dem ihm fremd werdenden Kreise hinaus oder er wird hinausgetrieben. Die Entlassung eines solchen versteht sich von selbst und hat keine Schwierigkeiten.

Hieraus ergiebt sich ein im Wesen der Privatanstalt liegender Vorteil gegenüber der Staatsanstalt. Träte je der Fall ein, daß das ganze Lehrerkollegium eines öffentlichen Gymnasiums aus lauter gläubigen und geisteseinigen Christen bestünde, so geschähe dieses trotz seines Staatscharakters und fiele ihm nur wie durch ein göttliches Gnadenwunder zu; dem Privatgymnasium ist das Natur. Sollten nun solche Männer, welche die Christlichkeit der Gymnasialbildung in ihrer Wichtigkeit erkennen und dieselbe sich zu verwirklichen getrauen, nicht auch Recht und Freiheit dazu haben? Für ihre Berechtigung dazu spricht als zweiter Hauptgrund die Gewissensfreiheit, welche christliche Eltern namentlich auch für die Erziehung ihrer Kinder in Anspruch nehmen. Der christliche wie der religions- und konfessionslose Staat müßte, der eine wie der andere, sein eigenes Princip verleugnen, wenn er diejenigen Eltern, welche das wahre Wohl ihrer Kinder durch eine mit dem christlichen Familiengeiste und der häuslichen Erziehung übereinstimmende christliche Schulbildung allein recht zu besorgen glauben, an der Ausführung einer solchen hindern wollte. Der Staat muß somit im Namen der von ihm gewährleisteten Gewissensfreiheit das Recht der christlichen Privatschule, des Privatgymnasiums, die von ihm zu fordernden Garantieen (Oberaufsicht, Visitation, Reifeprüfung) vorausgesetzt, anerkennen, wie das denn auch wirklich der Fall ist. So Österreich: Organisation der Gymnasien. 1849. I. § 10. Der Elberfelder Kirchentag erklärte, nachdem er den ursprünglich christlichen Charakter der Gymnasien in Schutz genommen und zur Förderung derselben als der nächsten Aufgabe in seinem Beschlusse gemahnt: „Privatgymnasien können bei den gegenwärtigen Verhältnissen nützlich sein, insofern sie durch den christlichen Geist, der in ihnen herrscht, eine heilsame Nacheiferung solcher Staatsgymnasien veranlassen können da, wo dies weniger der Fall ist." Wenn so die innere und äußere Berechtigung des Privatgymnasiums feststeht, so bieten sich doch noch Seiten dar, welche die Zweckmäßigkeit, von derselben Gebrauch zu machen, in Zweifel stellen könnten. Es fragt sich z. B.

1. Wird das Privatgymnasium bei seinen, auch im günstigeren Falle, beschränkteren Mitteln der Ausdehnung nach das leisten können, was dem Staatsgymnasium möglich ist? Wir glauben, wenn wir dabei auf die schließliche Leistung sehen, sagen zu dürfen: Ja, auch wenn die Schüler sich nicht auf allen Altersstufen jederzeit mit den Schülern der öffentlichen Anstalt sollten messen können. Der Lehr- und Klassenorganismus wird hier gewöhnlich entwickelter sein, z. B. Jahrgang um Jahrgang mit einem besonderen Hauptlehrer, wobei sich die ganze Kraft desselben auf die gleichalterigen Schüler konzentrieren kann, während im Privatgymnasium etwa zwei Jahrgänge zusammengenommen werden. Das sieht wie ein Nachteil des letzteren aus. Wer aber mit pädagogischem Blick in die Sache sieht, wird sich durch den Glanz der nett zugerichteten Jahrgänge gegenüber den weniger scheinbaren Doppelklassen nicht blenden lassen. Jeder Lehrer kennt die Notwendigkeit beständiger Wiederholung für den jungen Geist. In der Doppelklasse macht sich da vieles ganz naturgemäß. Das Bedürfnis der jüngeren Schüler kommt auch den älteren zu gute, wie umgekehrt jene diesen zuliebe manchmal kräftiger angesprochen und nachgezogen werden. Es bildet sich ein freieres, dem Urbilde des Familienlebens etwas näher tretendes Spiel der Kräfte; Schwachheit und Stärke kommen mehr zu ihrem Rechte. Daß sich bei mehreren unter einem Lehrer verbundenen Jahrgängen etwas Tüchtiges leisten läßt, hat schon mancher Präceptor an württembergischen Lateinschulen bewiesen. Dazu kommt der Vorteil, den das christliche Gymnasium eben aus der Christlichkeit seiner Lehrer zieht. Mit ihr ist eine Geistes- und Liebesmacht und eine Kraft und Treue bis ins kleine hinein gesetzt, die auch für die technischen Leistungen nicht unwesentlich sein dürfte. Der christlich gesinnte Lehrer wird immer zugleich auch ein sittlich wirkender, ein erziehender Lehrer

Digitized by Google

sein, was der weltgesinnte Mann, auch von seinem Standpunkte aus genommen, nicht immer ist. Jener kann sich unmöglich bloß mit der Förderung des Schülers in Kenntnissen und Wissen und äußerlich legaler Haltung begnügen, wie das bei so manchem vielleicht reich begabten, aber geistlich toten Lehrer geschieht; er wird stets auch die Jugend sittlich zu fassen, zu gewissenhaftem Thun, zum Wandeln und Handeln vor Gott anzuhalten und anzugewöhnen suchen. Wer aber je auf dem Felde des Unterrichts und der Erziehung mit Aufmerksamkeit gearbeitet hat, der wird wissen, wie innig das Lernleben mit dem Gewissensleben zusammenhängt. Nicht selten hat Schreiber dieses an und von jungen Leuten erfahren, wie Fleiß und Fortschritte im Lernen die ersten merkbaren Früchte ihrer sittlichen Aufsammlung gewesen sind. Christliche Lehrer haben eine Speise, davon die andern nicht wissen. So gestaltet sich manches, was wie Schaden aussieht, für die Privatanstalt zum Gewinn. Daß die Schüler bei Doppelklassen länger unter einer Hand bleiben, ist gleichfalls ein natürlicher Vorteil, den sich die öffentliche Anstalt etwa erst künstlich erwerben muß. Auch die meist geringere Schülerzahl des Privatgymnasiums, den oft überfüllten Klassen des öffentlichen gegenüber, kommt der individuelleren Anfassung zu gute. Beiderlei Anstalten, die öffentliche und die private, machen ihre Sache, so gut sie können; aber geschieht das, so kann leicht je und je die letztere in ihrer Schwachheit ihre Stärke haben und die erstere in ihrer Stärke ihre Schwachheit. „An ihren Früchten sollt ihr sie erkennen", gilt auch hier. Die Schüler des Stuttgarter Privatgymnasiums, die in das obere Gymnasium daselbst eintraten, sind alle darin fortgekommen und zum Teil mit Ehren. So haben sämtliche Abiturienten der Anstalt Stetten, die als Lehranstalt auch ein Privatgymnasium war, die Reifeprüfung mit den Schülern der öffentlichen Gymnasien bestanden, auch zum Teil mit Ehren. Der einzige „Durchfall" in ihrer letzteren Zeit wurde allgemein als etwas Ungewohntes schmerzlich empfunden. Von Gütersloh s. oben. Damit wäre das erste Bedenken wohl erledigt.

2. Ist es rätlich, die Söhne entschieden christlicher Familien in ihrer Schulbildung von den übrigen auszusondern? Wird diese Aussonderung nicht für das spätere Leben, das eine solche Sortierung nicht kennt, verbilden? Wird den also ausgesonderten nicht die heilsame Reibung und Übung an den Gegensätzen entzogen? werden sie nicht in Versuchung geführt, sich besser zu dünken als andere? u. dgl. — Wir antworten darauf: „Es ist dafür gesorgt, daß die Bäume nicht in den Himmel wachsen." Es kommen nicht lauter Kinder aus streng gläubigen Familien sondern immer auch aus anderen, ja es ist keine unerhörte, auch keine psychologisch unbegreifliche Erscheinung, daß hier und da sogar ein Vater, dem der gute Schatz des Glaubens mangelt, gerade deswegen den Sohn einer christlichen Anstalt übergiebt. Es ist sogar eine Klippe für das Privatgymnasium, daß es manchmal als Rettungsanstalt für „Thunichtgute", mit Flattich zu reden, benutzt werden will und in gewissem Maße wohl auch kann. Da steht ein Vater mit Thränen und bittet um Aufnahme des aus dem Staatsgymnasium wegen eines schweren Vergehens ausgeschlossenen Sohnes. Der Direktor, durch einen Blick in die Augen des jungen Sünders ermutigt, erlangt vom Ausschusse die Vollmacht, es mit dem Knaben in des Herrn Namen zu versuchen, und — es gelang. So kommen allerlei Leute. Und dann stelle man sich die Söhne frommer Christen nur nicht als lauter junge Heilige vor. Sie bringen alle auch den alten Menschen mit und damit Stoff genug zur Reibung und Übung und Demütigung. Daß aber doch die meisten einen Anfang christlicher Zucht mitbringen, ist hoch anzuschlagen. Der Rektor des öffentlichen Gymnasiums zu Stuttgart bedauerte s. Z. das Aufkommen des Privatgymnasiums, dem er sonst ohne allen Neid zusehe, und von dem er sich sogar manche Förderung seiner eigenen Zwecke verspreche, darum, weil dem öffentlichen Gymnasium dadurch eine Anzahl von Söhnen aus besseren Familien entzogen würde, die für ihre Klassen ein Salz sein könnten. Diese Seite der Sache ist allerdings nicht zu übersehen; aber auf der andern Seite ist es auch christlichen Eltern nicht zu

Digitized by Google

verargen, wenn sie ihre Kinder den Einflüssen einer Atmosphäre zu entziehen suchen, der die Lebensluft christlichen Geistes mehr oder weniger fehlt, ja die manchmal von böser Stickluft verderbt ist.

3. Wird nicht das Betonen der Christlichkeit gerade entgegengesetzt wirken? wird es nicht übersättigen, abstumpfen, die gesunde wachstümliche Entwicklung des geistlichen Lebens aus dem Grase zur Ähre (Mark. 4, 26) verfrühend stören? Daß diese Gefahr keine erträumte ist, haben schon manche Kinder frommer Eltern bewiesen. Sie liegt aber nicht sowohl im christlichen Princip selbst, als in einseitiger, ungeschickter Bethätigung desselben. Der christliche Geist ist vor allem ein Geist der Wahrheit, und der christliche Lehrer und Erzieher nimmt darum auch die Jugend nicht, wie er sie sich denkt oder gerne hätte, sondern wie sie ist, als aus Sünde und Schwachheit durch Gesetz und Evangelium zur Stärke und Freiheit erwachsend. Er arbeitet nicht nach einer frommen Schablone, sondern ist Diener und Handlanger des Herrn und seines Geistes. Man denke sich nur das Leben einer christlichen Lehranstalt nicht als ein trübseliges und kopfhängerisches. „Das Reich Gottes ist Gerechtigkeit, Friede und Freude in dem heiligen Geist", und der Schein davon fällt auch in das christliche Schulleben. Ist es wahrhaft christlich geordnet und gepflegt, so weht durch dasselbe ein Geist des Ernstes in ernsten Dingen, aber auch ein Geist frischer fröhlicher Jugendlichkeit.

4. Wird sich ein Privatgymnasium auf die Dauer ökonomisch halten können? — Die Mittel, welche es erfordert, sind bedeutend (s. oben). Die Hauptquelle dafür ist die frei gebende Liebe, und die ist wohl bei wahren Christen unversieglich; aber ein Privatgymnasium kann die Bächlein derselben weniger leicht auf seine Mühle leiten, als dies bei Waisenhäusern, bei Rettungs- und sonstigen Anstalten der innern und äußern Mission geschehen mag. Das Bedürfnis ist hier auch dem Ungebildeten einleuchtend; ein christliches Gymnasium aber neben dem öffentlichen als Bedürfnis zu erkennen, das ist nicht jedermanns Ding. Auch Wohlgesinnten mag es als ein Luxus erscheinen. Vom Staate ist ein Beitrag nicht zu hoffen, kaum zu wünschen. Selbst die königlichen Hammerschläge auf den Grundstein des Gütersloher Gymnasialgebäudes haben keinen Staatsbeitrag für die Anstalt herauszuschlagen vermocht. Das Quellgebiet für die Finanzen des Privatgymnasiums bleibt also außer dem weit nicht zureichenden Schulgelde die Tasche frommer und vermöglicher Geber, die sich zu regelmäßigen Beiträgen verbinden, oder allenfalls treu liebender Sammler. Das ist aber, scheint es, ein unsicherer Fonds. Wohl; aber dafür ist ein Privatgymnasium ein auf den Glauben an den lebendigen Gott gestelltes Unternehmen und wirkt eben, solange es für dasselbe Tag ist. Das Gütersloher mit seinem über ganz Preußen und Hannover ausgebreiteten Netze von Freunden und Wohlthätern besteht noch und würde vielleicht, wenn es je fehlen sollte, von der Stadt übernommen werden (ist jetzt Staatsgymnasium). Das Ende des Stuttgarter aber ward, wie oben bemerkt, nicht durch finanzielle Schwindsucht herbeigeführt. Zwar hat der Tod mehrere bedeutende Jahresbeiträge gestrichen, die nicht entsprechend ersetzt wurden, und die Last, welche die finanziellen Hauptträger der Anstalt auf sich nahmen, wäre vielleicht für jedes andere Motiv als das christliche auf die Dauer zu schwer geworden; aber die Unternehmer wußten, wem sie dienten. Die aufgewendeten Tausende haben keinen derselben gereut.

Solche und ähnliche Bedenken können wohl je und je gegen die Zweckmäßigkeit von Privatgymnasien auftauchen. Sie sind zu beachten, aber gegen die Sache selbst durchaus nicht von entscheidendem Gewichte. — Wir fassen schließlich, was die Erfahrung an die Hand gegeben, in einigen Sätzen zusammen.

1. Privatgymnasien sind und bleiben ein Bedürfnis, das in demselben Maße fühlbar sein wird, als einerseits das christliche Bewußtsein sich in vielen Eltern regt und andererseits der Geist der Zeit auch die öffentlichen Gymnasien entchristlicht.

Digitized by Google

2. Grund- und Lebensbedingung ist für dieselben neben der von vornherein notwendigen wissenschaftlichen und technischen Tüchtigkeit ein entschieden christlicher Sinn der Leiter und Lehrer und deren wahrhafte Geistesgemeinschaft.

3. Das Studium der alten Klassiker bleibe die Hauptarbeit. Ihr heidnischer Ursprung schadet nicht, werden sie nur nach Form und Inhalt mit christlichem Ernste und Geiste behandelt.

4. Dem Religionsunterrichte zu gründlicher Bekanntschaft mit der Bibel, dem Bekenntnis und Liederschatze der Kirche seine gebührende Zeit, aber auch nur diese!

5. Anfang der Schularbeit jeden Tag mit Gesang, Wort Gottes und Gebet, aber kurz. So haben es noch manche öffentliche Gymnasien; warum nicht alle? Schluß am Abende: Gesang und Segen. Pflege des Sonntags: Keine Sonntagsarbeit! Wo möglich zuweiligen Jugendgottesdienst. Je und je Mitteilung aus der Ausbreitungsgeschichte des Christentums (Mission). Warum den Blick unserer Gymnasialjugend ins Heidentum und Gottesreich nicht auch nach dieser Seite hin erweitern?

6. Für die Lehrer anständige Gehalte, wo möglich auch unter gewissen Bedingungen mäßige Ruhegehalte für den Fall des Invalidentums. Gütersloh hat einen Pensionsfonds von 1300 Thlrn.

7. Geeignete Lokale! Kann das Schulgebäude auch sämtliche Hauptlehrer aufnehmen, gut; doch ist das nicht gerade notwendig. Ein eigenes Gebäude! Das Stuttgarter Privatgymnasium stände wahrscheinlich heute noch, wenn es zu rechter Zeit zum Kauf oder Neubau eines eigenen Hauses vorgeschritten wäre.

8. Ein Pensionat in Verbindung mit dem Privatgymnasium zum Besten auswärtiger Schüler wäre erwünscht.

9. Man werfe das Netz zur Sammlung von Mitteln für ein solches Unternehmen, das ja auch als eine Anstalt zur Förderung des Reiches Gottes angesehen werden darf, möglichst weit aus. Gütersloh hat im J. 1856 seinen Bericht an 243 Freunde und Wohlthäter, vom König an bis zu „Kolonen" herunter, versandt und aus 190 Orten teils eigene, teils ersammelte Beiträge empfangen. Es ist hierin rühriger gewesen als Stuttgart. Das weitere Beitragsgebiet sichert nicht bloß Geld, sondern auch geistige Teilnahme und wohl auch Mitarbeit in der Fürbitte. Martha und Maria sind Schwestern *).

B. Strebel. †

*) Wir haben unserem geehrten Herrn Mitarbeiter das Wort in der von ihm behandelten Frage um so lieber erteilt, als es ja immer wieder von Wert sein kann, wenn den öffentlichen Anstalten und ihren Leitern und Lehrern das Gewissen geschärft wird. Wir vermögen uns aber, abgesehen von den im einzelnen beigefügten Anmerkungen, nicht alles das anzueignen, was der Artikel enthält. Allerdings halten wir wie Privaterziehungsanstalten im allgemeinen, so auch Privatgymnasien für heilsame Bewahrungsmittel der öffentlichen Schulen vor Stagnation, für dankenswerte Asyle der Freiheit. Ganz ebenso muß sich die Kirche d. h. das christliche Volk das Recht vorbehalten, Privatschulen als christliche Bildungsstätten zu errichten, wenn der Staat als Schulherr sich verleiten ließe, der Tendenz einzelner Volksverführer gemäß die Religion aus der Volksschule zu verbannen. Aber ob es in einer gegebenen Zeit wirklich geboten ist, von diesem Rechte Gebrauch zu machen, diese Idee in Wirklichkeit zu setzen, das ist eine andere, ernster Erwägung werte Frage. Die Schilderung der Zustände in den höheren Schulanstalten Württembergs in der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts scheint uns in dem obigen Artikel in jedem Falle zu dunkel gehalten: es scheint uns eine nicht ganz gerechte Anklage gegen die Anstalten und gegen die Unterrichtsverwaltung darin zu liegen, welche, wenn sie erhoben werden soll, allgemeiner gehalten, gegen die ganze Richtung der Zeit in Staat, Kirche, Wissenschaft und Leben gekehrt werden müßte. Die gewissenhaften Lehrer an öffentlichen Schulen waren nach unserem Dafürhalten auch damals nicht bloß einzelne Ausnahmen. Rationalistische Elemente aber waren von dem heutigen Standpunkt der Wissenschaft aus gesehen auch in den Systemen derjenigen Männer, welche wir als Horte des Glaubens in der glaubensarmen Zeit verehrten, und auch nicht wenige wirklich rationalistisch tingierte Lehrer haben, weil nicht nur ein tiefer sittlicher Ernst und echte Pflichttreue, sondern auch wirklich religiöses Gefühl in ihnen lebte, nicht ohne Segen bei der Jugend gewirkt und zur Weckung und Begründung religiöser Gesinnung in ihr beigetragen. Unser geehrter Herr Mitarbeiter ist gewiß mit uns einverstanden, wenn wir den Unterschied zwischen einem

Digitized by Google

Privatlehrer. Die Aufgabe des Privatlehrers, wie wir sie hier im Unterschiede von der des Hauslehrers oder Hofmeisters fassen, ist nicht auf die Erziehung, sondern auf den Unterricht gerichtet. Es soll hier nicht das Verhältnis des Privatunterrichtes zum öffentlichen Unterrichte im allgemeinen erörtert werden; vielmehr handelt es sich hier nur um die Frage, wie weit der Privatunterricht neben dem öffentlichen Unterricht, ihn ergänzend und unterstützend, berechtigt ist.

Selbstverständlich wird an den öffentlichen Unterricht die Forderung gestellt, daß er ein in sich abgeschlossener, einheitlicher sei, d. h. daß er die Gesamtheit der Unterrichtsgegenstände umfasse, von deren Aneignung die Erreichung des der Schule vorgesteckten Bildungszieles bedingt ist. Man mag die Grenze des zu Erreichenden enger oder weiter ziehen, soviel steht fest, daß den einmal gezogenen Kreis die Schule auszufüllen hat. Diese Forderung findet indessen selbst eine Grenze in der Beschaffenheit gewisser Bildungsmittel. Die Unterweisung in Künsten und Kunstfertigkeiten nämlich, wie in Musik, Malen, kann die Schule, obschon sie die Bedeutung derselben für die allgemeine Bildung vollkommen anerkennt und würdigt, nur unvollständig und einseitig (Gesang- und Zeichenunterricht) übernehmen; dieser Unterricht bleibt daher zum größeren Teil der unmittelbaren Fürsorge der Familie überlassen. Daß bei demselben Übertreibungen stattfinden können, indem die Kräfte der Zöglinge nicht selten in einem den Schulzweck gefährdenden Maße in Anspruch genommen werden, ist selbstverständlich; auch daß in einzelnen Fällen der Privatunterricht in der Musik vielmehr darauf gerichtet scheint, den musikalischen Sinn und Geschmack des Zöglings zu

---

rechtgläubigen und einem recht gläubigen Lehrer mit allem Nachdruck hervorheben. Lehrer von lauterer Frömmigkeit für die Jugend zu haben, wird einer Gemeinschaft um so wünschenswerter erscheinen, je mehr in ihr selber die gleiche Gesinnung lebt, und die Schulen werden insofern im allgemeinen jederzeit ein Spiegelbild derjenigen Gemeinschaft darstellen, welcher sie zu dienen haben, sei das nun Staat, Kirche, eine Provinz, oder eine Gemeinde, ein größerer oder kleinerer Privatverein, eine Familie. Die Behörden, welche in deren Namen die Schulen verwalten, werden bei der Anstellung der Lehrer sich immer von denjenigen Rücksichten bestimmen lassen, welche sie als die maßgebenden ansehen; je kleiner aber ihr Geschäftskreis ist, desto leichter werden sie sich auch über die nicht in Prüfungszeugnissen definierbaren Eigenschaften der Bewerber Gewißheit verschaffen und danach auf den Geist und das innere Leben der Schulen Einfluß üben können. Fehlgriffe können überall vorkommen und an welcher Anstalt immer „das ganze Lehrerkollegium aus lauter gläubigen und geisteseinigen Christen besteht, da fällt ihr das nur durch ein göttliches Gnadenwunder zu". Wo lebendige Frömmigkeit in der Mehrzahl eines Volkes wohnt, da werden auch die Schulen so ziemlich in gleichem Verhältnis davon durchdrungen sein; wo hingegen die entschieden christliche Gesinnung sehr in der Minderheit ist, da kann es dahin kommen, daß die Stiftung von Privatschulen aus solchem Grund zum Bedürfnis wird. Auch was zu gunsten der Zweckmäßigkeit von Privatgymnasien geltend gemacht wird, können wir nicht alles gelten lassen. Die Einrichtung der „Doppelklassen" hängt nicht von dem Privatcharakter der Anstalt ab, sondern von ihrer Frequenz, da eine schwach besetzte öffentliche Schule ebenfalls mehrere Schülerjahrgänge in einer Klasse vereinigen, ein stark bevölkertes Privatgymnasium aus jeder Altersklasse eine eigene Schülerklasse bilden wird. Christliche Gesinnung, Liebe und Treue, sowie Verständnis für die Art und das Bedürfnis der Jugend wohnt auch in den Lehrern an öffentlichen Anstalten, und ihre Schüler gleichen, wie die Schüler der Privatanstalten, dem Acker im Evangelium, auf welchem sich der gute und der vom Feind gestreute Same beisammen findet. Soweit die Leistungen der Schüler im Lernen von der Tüchtigkeit der Lehrer mitbedingt sind, weisen wir auf die Erfahrung hin, die in ihrer Allgemeinheit nicht bestritten werden kann, daß, wer die Schulen heben will, die Besoldungs-, Pensions- und sonstigen äußeren Verhältnisse der Lehrer verbessern muß; vorzügliche Lehrer werden im Durchschnitt auch bei entschiedener Frömmigkeit eher derjenigen Anstalt dienen, welche sie besser, als derjenigen, welche sie schlechter bezahlt, vorausgesetzt, daß man sie dort nicht hindert, in ihrem Geiste zu wirken. Über die ökonomische Haltbarkeit von Privatgymnasien läßt sich im allgemeinen nichts bestimmen, sie hängt insbesondere auch von dem Grade des in einem Lande herrschenden Wohlstandes ab; in England oder Holland stünde eine solche Anstalt ganz anders als in Deutschland, wo die Notwendigkeit eines größeren finanziellen Quellgebiets die Ausführbarkeit gar sehr beschränkt. Von den Schlußsätzen des Artikels nehmen wir die Nummern 2—5 für jede höhere öffentliche Schulanstalt in Anspruch.

D. Red.

Digitized by Google

verderben, statt ihn zu bilden, ist eine nicht abzuleugnende Thatsache. Trotz dieser Übelstände aber wird die Schule die bezeichnete Art des Privatunterrichts als eine wünschenswerte Ergänzung ihrer eigenen Thätigkeit ansehen können und nur darauf Bedacht zu nehmen haben, durch die Strenge, mit der sie ihre Anforderungen an den häuslichen Fleiß der Schüler zur Geltung bringt, Übertreibungen vorzubeugen.

Besondere Aufmerksamkeit hat die Schule dagegen auf die Thätigkeit derjenigen Privatlehrer zu richten, welchen von den Eltern die Aufgabe gestellt wird, Schüler, die in einzelnen oder allen Gegenständen zurückgeblieben sind, durch Nachhilfe auf den Standpunkt der Klasse zu bringen. Dergleichen Nachhilfestunden sind wünschenswert, wo sie nur den Zweck haben, einen Schüler, der ohne Verschulden, z. B. infolge von Krankheit, längere Zeit die Schule versäumt hat, möglichst rasch instandzusetzen, dem Unterrichte auch in solchen Gegenständen zu folgen, in denen jede bedeutendere Lücke ein Fortschreiten erschwert, wo nicht unmöglich macht, z. B. in der Mathematik. Viel häufiger aber ist der Fall, daß der Privatlehrer ganz im allgemeinen ohne Beschränkung auf ein bestimmtes Fach den Schüler zu unterstützen und zu fördern, seinen häuslichen Fleiß zu überwachen und zu leiten, also eine Funktion zu erfüllen hat, die von Rechts wegen der Familie zufällt, welche dieselbe aber, sei es aus welchem Grunde es wolle, nicht selbst erfüllen kann oder will. Daß sie in diesem Fall ihre Verpflichtung einem andern überträgt, ist an sich ganz in der Ordnung, da die Schule der Mitwirkung des Hauses weder entbehren soll noch kann: nur bildet sich, namentlich an Orten, wo das Institut der Privatlehrer allgemein verbreitet ist, leicht eine Praxis aus, die dem Schulzweck nicht förderlich, sondern geradezu hinderlich ist. Die Schuld liegt großenteils an den unverständigen Ansprüchen der Eltern, die sich nur allzuleicht wie durch Kontagium von Familie zu Familie und gewissermaßen traditionell von Generation zu Generation fortpflanzen. So kommt es, daß das Institut sich nach zwei Seiten hin verderblich entwickeln kann, je nachdem von dem Privatlehrer gefordert wird, den Schüler durch möglichste Anspannung seiner Kräfte rasch vorwärts zu treiben, oder ihm im Gegenteil zugemutet wird, durch ungebührliche Hilfe dem Schüler die Arbeit zu erleichtern. Daß im ersten Falle der Lehrer der Gefahr ausgesetzt ist, die Kräfte des Schülers über das Maß anzustrengen, ist an sich klar, und die Erfahrung beweist es. Wir verweisen hier besonders auf die treffliche Schilderung von Roth „Das Gymnasialschulwesen in Bayern" S. 49 f., woraus sich ergiebt, daß das Institut in den größeren Städten Bayerns, besonders in München zu einer wahren Krankheit des Schulwesens ausgeartet war*). In München glaubten, nach Roths Bericht, wenige Familien des Privatlehrers entbehren zu können. Da nun aber die meisten Eltern nicht geneigt oder auch nicht imstande sind, große Opfer für diese Nachhilfe ihrer Söhne zu bringen, so werden fast immer junge Leute ohne Erfahrung, meist ältere Schüler, die auf diese Weise ihren Lebensunterhalt verdienen, für diese doch so verantwortungsvolle Stellung gewählt. Natürlich suchen diese Lehrer mit ihren oft beklagenswerten Zöglingen vor den Eltern Ehre einzulegen. Je höher der Schüler gesetzt wird, je mehr Preise er erhält, um so größere Anerkennung wird dem Lehrer zu teil. Ja oft läßt sich annehmen, daß gerade das gewissenhafte Bestreben, die übernommenen Pflichten zur eigenen Befriedigung zu erfüllen, den Lehrer treibt, die unverständigsten Forderungen an seinen Schüler zu stellen. Das Übel war in Bayern so verbreitet und allgemein anerkannt, daß eine Verordnung der Regierung aus dem J. 1837 die Instruktoren als die eigentlichen Quälgeister der studierenden Jugend bezeichnen konnte, und wohl nicht mit Unrecht**). Der Schaden einer derartigen Treibhauserziehung ist aber ein doppelter. Zunächst führt die Überspannung der Kräfte früher oder später zu einer Erschlaffung derselben und zur Unlust

*) Wie weit die Schilderungen Roths, dessen Buch im J. 1845 erschienen ist, den gegenwärtigen Verhältnissen entsprechen, vermögen wir nicht anzugeben.

**) Über den gleichen Unfug in Österreich s. Helfert, Die österreichische Volksschule, passim.

D. Red.

Digitized by Google

in geistiger Thätigkeit überhaupt; sodann wird die geistige Selbständigkeit des Knaben, die gerade durch die häuslichen Arbeiten erweckt und geübt werden soll, systematisch ertötet und der Unverstand des Hauses verkümmert die Freiheit, die die Schule weise gewährt. — Nicht minder bedenklich, wenn auch nach einer andern Seite hin, ist es, wenn von den Privatlehrern gefordert wird, daß sie den Schülern beim Arbeiten helfen, ihnen die Arbeit erleichtern und durch ihre Unterstützung die Arbeitszeit möglichst abkürzen. Wenn auch wohl nur in den seltensten Fällen an den Lehrer die ausdrückliche Forderung einer *unerlaubten* Hilfeleistung gestellt wird, so liegt es doch in der Natur der Dinge, daß eine solche aus jeder intendierten Erleichterung der Arbeit hervorgeht. Durch welche Mittel soll die Arbeitszeit abgekürzt werden? Zunächst bietet sich hier die Hilfe bei den Präparationen dar: der Lehrer vertritt die Stelle des Lexikons; schwierige Stellen übersetzt er dem Schüler und sehr bald wird der Schüler alle Stellen schwierig finden. Bei den Exercitien tritt der Lehrer für die Grammatik ein, er hilft dem Schüler über die Schwierigkeiten hinweg, die dieser aus eigner Kraft mit Anwendung der ihm zu Gebote stehenden *erlaubten* Hilfsmittel überwinden soll. So wird der Schüler zur Unselbständigkeit und zur systematischen Täuschung förmlich angeleitet. Die sittliche Gefahr gerade dieser Art der Täuschung liegt aber darin, daß der Schüler sehr leicht das Bewußtsein darüber verliert, daß eine Handlungsweise, die durch die Beteiligung seines Lehrers und die Genehmigung seiner Eltern gleichsam sanktioniert wird, eine Unredlichkeit ist. Dazu kommt noch der Umstand, daß dem Schüler, der mit Hilfe des Privatlehrers seine Arbeit angefertigt hat, der *Nachweis* einer Täuschung verhältnismäßig selten geführt werden kann; ja oft bleibt sie lange Zeit völlig unentdeckt, in dem Falle nämlich, wo zwischen den Leistungen des Knaben in der Schule und seinen häuslichen Arbeiten, also z. B. zwischen Extemporalien und Exercitien ein sehr starker Kontrast nicht besteht. Und selbst in dem Fall, wo der Widerspruch zwischen den häuslichen Arbeiten und den Antworten des Schülers in der Klasse auffällig ist, muß der Lehrer sich hüten, voreilig einen Verdacht zu äußern, da bei gewissen Naturen, und oft gerade den fleißigsten Schülern, nicht selten ein überaus großer Unterschied zwischen extemporierten und meditierten Leistungen stattfindet, die Äußerung eines unbegründeten Verdachtes aber, besonders wenn sie sich wiederholt, von den allerbedenklichsten Folgen für Fleiß und Sittlichkeit des Schülers ist.

Natürlich kann in den angeführten Mißständen kein Grund liegen, das Institut der nachhelfenden Privatlehrer unbedingt zu verwerfen. Denn wo die Eltern die Schüler selbst bei der Arbeit zu beaufsichtigen gehindert sind, ist eine Beaufsichtigung durch einen Privatlehrer gewiß wünschenswert. Nur möge die Aufsicht sich auf das beschränken, was ihr Name besagt; sie möge sich gleich fern halten von dem unverständigen Streben, da rasche Fortschritte zu erzielen, wo die Kräfte des Schülers solche nicht gestatten, sowie von der noch verderblicheren Unterstützung von Trägheit und Lüge durch ungebührliche Hilfe bei Anfertigung der Arbeiten. Wo der Instruktor Lücken im Wissen des Schülers bemerkt, möge er den entdeckten Mängeln abhelfen, er möge den Schüler gewöhnen, stetig und aufmerksam zu arbeiten, ihn lehren Lexikon und Grammatik mit Verstand zu gebrauchen. Das Institut wird aber da unvermeidlich zum Übel, wo es so allgemein geworden ist, daß es als eine unter allen Umständen notwendige Ergänzung des öffentlichen Unterrichts angesehen wird. Wo die Fälle, in denen Schüler des Instruktors entbehren, zu den Ausnahmen gehören, da ist die Schule nicht mehr imstande, gegen die nachteiligen Folgen der Einrichtung mit Aussicht auf Erfolg zu kämpfen.

Kann die Schule nun etwas dazu thun, die Quelle des Übels zu verstopfen und die Ausdehnung des Instituts der Privatlehrer auf die Fälle zu beschränken, wo es notwendig und daher kein Übel ist? Ohne Zweifel; nur wird sie hier, wie so häufig, wo es sich um eine Einwirkung auf Verhältnisse handelt, die außer dem Bereiche ihrer unmittelbaren Autorität liegen, zu indirekten Mitteln ihre Zuflucht zu nehmen haben. Zunächst durch ein quantitativ und qualitativ richtiges Maß der häuslichen Arbeiten,

Digitized by Google

die einerseits soviel Zeit und Kraft in Anspruch nehmen müssen, daß den Experimenten der „Quälgeister“ möglichst wenig Raum gelassen wird, die aber andrerseits doch so zugemessen sind, daß sie von einem mäßig begabten Schüler ohne übertriebene Anstrengung und ohne die ihm zur Erholung nötige Zeit zu verkümmern, geleistet werden können; hierdurch wird jedenfalls die Neigung der Eltern, ihren Kindern bei Anfertigung der Arbeiten eine zweckwidrige Hilfe zukommen zu lassen, wesentlich beschränkt, es wird dem Unverstande jeder Vorwand abgeschnitten werden. Das Hauptmittel aber, die Quelle dieses wie so vieler anderer Übel zu verstopfen, sind strenge Versetzungen aus einer Klasse in die andere, und vor allem strenge Aufnahmeprüfungen. Bringt es eine Anstalt dahin, daß in den einzelnen Klassen in überwiegender Mehrzahl sich wirklich reife Schüler befinden, so fällt das Bedürfnis, aus dem das Institut der Instruktoren erwachsen ist, von selbst fort, und es läßt sich mit Sicherheit erwarten, daß es selbst an Orten, in denen es zur Epidemie geworden ist, sich allmählich auf einzelne Fälle beschränken und also aufhören wird, ein Übel zu sein. Und hat es den Charakter der Allgemeinheit verloren, so wird es der Schule nicht schwer werden, vorkommenden Falls auf die Instruktoren soweit einzuwirken, daß sie die ihnen übertragene Aufgabe in einer den Forderungen der Schule entsprechenden und das Wohl der ihrer Leitung anvertrauten Zöglinge fördernden Weise lösen*). Zelle.

Privatpatronat, s. Besetzungsrecht.

Privatschulen. 1. Während man als „öffentliche“ (Volks-) Schulen solche zu erkennen hat, welche obrigkeitlich nicht bloß zugelassen und beaufsichtigt, sondern als zum Organismus des Staats, bezw. der den Staat bildenden Gemeinden (bald mehr bald minder vollständig) gehörig angesehen, und insofern als Teile des eigenen (öffentlichen) Lebens geschützt, gepflegt und gefördert werden: versteht man unter Privatschulen solche, welche jenem Organismus des öffentlichen Volksschulwesens nicht angehören, sondern von Privatpersonen errichtet und unterhalten werden.

Die Errichtung derselben kann entweder von dem Vorsteher derselben auf eigene Rechnung und Gefahr, oder von einer Anzahl von Personen (Familien) unternommen werden, welche für die Leitung und Unterhaltung derselben Sorge tragen. Je nach Absicht und Bestimmung des Unternehmers wird eine solche Anstalt dem Publikum ganz allgemein offen stehen, oder nur von gewissen Familien oder Volksklassen benutzt werden; und ebenso wird sich der Unterricht in derselben entweder auf die (sämtlichen oder auch nur einzelnen) Lehrgegenstände der Volksschule beschränken, oder — extensiv und intensiv — ein weiteres Ziel verfolgen, als der Volksschule vorgezeichnet ist.

2. Dem Wesen nach sind die Privatschulen von den öffentlichen Volksschulen nicht verschieden, und es ist daher für den Staat im allgemeinen kein Grund vorhanden, etwa von Oberaufsichtswegen solchen Privatunternehmungen in den Weg zu treten; ja es würde eine nicht zu rechtfertigende Härte sein, wenn die Begründung einer Privatschule selbst da verwehrt sein sollte, wo etwa für den Unterricht der schulpflichtigen Kinder durch die öffentliche Schule gar nicht einmal ausreichend gesorgt wäre. Im Gegenteil, es kann dem Staate nur erwünscht sein, wenn hie und da durch Privatunternehmungen Ansprüche an den Unterricht befriedigt werden, welche die Gemeinde oder der Staat selber nur schwer zu berücksichtigen imstande wären, wie z. B. wenn die Gemeinde wohl für das von jedem Staatsangehörigen in Anspruch zu nehmende Minimum der Bildung gesorgt hat, aber eine Anzahl Eltern höhere Bildung für ihre Kinder wünschen, als die

*) Die Schule hat ohne Zweifel das Recht, zu verlangen, daß der Schulvorstand oder der Klassenlehrer Anzeige darüber erhalte, wem, durch wen und zu welcher Zeit die Nachhilfe geleistet werde, auch daß der Privatlehrer sich mit dem Klassenlehrer ins Vernehmen setze, damit dieser ihm die nötigen Winke gebe, wie er seinen Unterricht für die Individualität des Schülers am passendsten einrichte. Einem solchen Verlangen nachzukommen, liegt auch im nächsten Interesse der Schüler selbst; die Schule aber verhindert auf diese Weise manche Täuschung.
D. Red.

Digitized by Google

öffentliche Schule bietet. Auch kann nicht in Abrede genommen werden, daß durch die freiere Wirksamkeit von Privatschulen ein heilsamer Wetteifer der öffentlichen Schulen erzeugt und teils hierdurch, teils durch die Anwendung neuer Unterrichtsmethoden und die Auffindung neuer Unterrichtshilfsmittel seitens der Privatschulen dem öffentlichen Schulwesen große Dienste geleistet worden sind und fortwährend geleistet werden können. Es dürfen daher Privatschulen sowenig beseitigt oder bekämpft werden, daß man vielmehr von den bessern unter ihnen lernen und ihre Tüchtigkeit sich zum Antriebe gereichen lassen soll, die öffentlichen Schulen zu verbessern. Auch der Ortsschullehrer kann gegen ihr Bestehen keine Einsprache erheben, wenn und solange nur der Verlust an seiner Einnahme, welchen er etwa durch Schulgeldsausfall wegen verminderter Schülerzahl zu erleiden haben wird, auf sonstige Weise von der Schulgemeinde gedeckt wird *).

Dahingegen hat der Staat in Fürsorge für alle Beteiligten darüber sorgfältig zu wachen, daß die Privatschule, sofern sie an die Stelle der Volksschule zu treten beabsichtigt, stets das wirklich leistet, was von der Volksschule als Bildungsminimum gefordert wird; — daß sich, davon abgesehen, Schädliches und Verkehrtes in keinerlei Weise darin festsetzt, und daß dem Ortsschullehrer unter allen Umständen ein ausreichendes Diensteinkommen gewährt wird. —

3. Das Sicherste und vielleicht auch das Richtigste in dieser Beziehung würde sein, wenn die Errichtung einer Privatschule jedesmal von der Erteilung einer ausdrücklichen Erlaubnis von seiten der Schulbehörde abhängig gemacht, alle einschlagenden Verhältnisse also *vorgängig* einer gehörigen Prüfung unterzogen würden. Daß man von einer solchen Konzessionierung hier und da abgesehen hat, beruht wohl auf dem — allerdings anerkennenswerten — Beweggrunde, daß man in Familien- und Privatverhältnisse sowenig als möglich eingreifen und einen Schulzwang nicht weiter hat ausdehnen wollen, als zur Erreichung des allgemeinen Unterrichtszweckes unerläßlich ist. Um so sorgfältiger wird indes in solchem Falle der Staat das ihm beiwohnende Oberaufsichtsrecht geltend zu machen haben, wenn nicht der Willkür Thür und Thor geöffnet sein soll. Es ist unerläßlich, daß die zunächst zuständige aufsichtführende Schulbehörde — in den meisten Fällen der Ortsgeistliche (oder der Schulvorstand) — die in ihrem Bezirke vorhandenen Privatschulen fortgesetzt überwacht, und sobald sie zu Bedenken Veranlassung findet, sofort mit sichernden Maßregeln einschreitet. Zu dem Ende wird es unter Umständen geboten sein, Nachweis über die Sittlichkeit und Befähigung des Privatlehrers zu erfordern, über den Lehr- und Lektionsplan, die Lehr- und Lernbücher, sowie die Unterrichts- und Erziehungsweise der Anstalt auf geeignetem Wege sich zuverlässige Kenntnis zu verschaffen, und um eine genaue Einsicht und einen vollständigen Überblick über das Ganze zu erlangen, durch persönliche Anwesenheit des Schulaufsehers in den Lehrstunden von dem Zustande der Schule Kenntnis zu nehmen.

Im Falle diese Nachforschung und Prüfung zu einem ungünstigen Resultat führen sollte, wird der aufsichtführende Geistliche allgemeiner Anordnung gemäß Anzeige bei der Ortsbehörde zu machen und letztere nach Befinden entweder die Schließung der Anstalt zu verfügen oder doch die Fortdauer derselben von bestimmten sichernden Bedingungen abhängig zu machen haben. Solche sichernde Maßregeln werden etwa darin bestehen, daß der Privatlehrer sich eine *fortlaufende* Inspektion des aufsichtführenden Geistlichen — unter Umständen nur für eine bestimmte Zeit — und nötigenfalls dessen

*) „Dieselben sind durch die jedesmalige Zeit naturgemäß erzeugt und wirken auf ihre Zeit wieder naturgemäß zurück. Zeiten geistiger Bewegung und idealer Anregung waren immer fruchtbar an derartigen Anstalten. Ein weises Schulregiment wird demnach dieselben als pädagogische Vorbut anerkennen und in gewissem Sinne benutzen. Romanischen Centralisierungs- und Uniformierungsgelüsten werden sie und müssen sie ein Greuel sein. Innerhalb des germanischen Wesens aber werden sie immer die verdienten Sympathieen finden." Stoy.

Digitized by Google

Weisungen und Erinnerungen gefallen lassen muß, oder periodische Ausweise seiner Unterrichtsthätigkeit zu geben, namentlich auch seine Schüler zu der öffentlichen Jahres- oder Abgangsschulprüfung — eventuell zu einer besonderen Prüfung — zu stellen und jährlich den Lektionsplan vorzulegen hat.

4. Eine strenge Prüfung und Überwachung der in Rede stehenden Personen und Anstalten, sei es nun, daß es sich um die Gründung oder um die Beibehaltung einer Privatschule handelt, ist um so notwendiger, als einerseits in nicht seltenen Fällen junge unerfahrene Männer lediglich um ein vorläufiges Unterkommen zu finden und oft ohne jeden innerlichen Beruf der Unterrichtsthätigkeit sich zuwenden, oder auch Litteraten jeder Art, des Dienstes entlassene Geistliche und Lehrer ꝛc. sich auf diese Weise ihren Unterhalt zu erwerben suchen; — und als andrerseits die Eltern zu wirksamer Aufsicht sich nicht eignen, weil sie teils nicht sachverständig, teils zu nahe beteiligt sind. Der Staat, der an öffentlichen Anstalten keine Mühe und Kosten spart, wird doppelt Sorge zu tragen haben, daß ihm hier nicht „in der Stille gepfuscht und unbesehens Unkraut zwischen den Weizen gesäet wird.“ Es wird deshalb selbst da, wo eine vorgängige Konzessionierung nachzusuchen ist, geraten sein, die Wiedereinziehung der Konzession nach Ermessen vorzubehalten und mit der Konzessionserteilung zugleich die Bevorwortung auszusprechen, daß an dem genehmigten Lehr- und Lektionsplan ohne oberliche Zustimmung nichts geändert und eine Abänderung im Organismus der Schule überhaupt ohne Genehmigung der zuständigen Behörde nicht vorgenommen werden dürfe. Daneben wird zu bestimmen sein, daß auch die Anstellung von Mit- und Nebenlehrern ohne solche Genehmigung nicht geschehen dürfe, sowie daß die Anstalt selber gleich den öffentlichen Schulen der regelmäßigen Beaufsichtigung der Ortsschulbehörde in Beziehung auf Disciplin, Gang des Unterrichts, Lehrmethode, Lehrbücher und Lehrmittel, Lokal und Schülerzahl, sowie auf das Verhalten der Lehrer unterworfen und daneben verpflichtet sein solle, alle allgemein von den zuständigen Behörden getroffenen Anordnungen über Schulerziehung, Unterricht, Schulbücher ꝛc. auch ihrerseits zu befolgen. Was aber den Nachweis allgemeiner Berufsbildung und sittlicher Lebensführung anlangt, welcher der Schulbehörde von dem Unternehmer der Anstalt zu leisten ist, so wird man gegen einen Privatlehrer keinenfalls nachsichtiger werden dürfen als gegen den Lehrer einer öffentlichen Schule, ja eher noch die Anforderungen zu steigern haben, da der Natur der Sache nach seine Wirksamkeit freier gelassen werden muß und weniger genau kontrolliert werden kann. Wo es dabei im Herkommen oder auf gesetzlicher Anordnung beruht, daß jeder, der als Privatlehrer aufzutreten beabsichtigt, sich der ordnungsmäßigen Prüfung bei der Behörde zu unterwerfen und Zeugnisse (der Ortsobrigkeit oder des Ortsgeistlichen) über seine sittliche Befähigung vorzulegen hat, ohne daß es gleichzeitig erforderlich wäre, um Konzession zur Errichtung einer Lehranstalt nachzusuchen, — wird man solches Herkommen oder Gesetz zum Besten des Ganzen unverändert zu belassen haben.

5. Außer dem Vorstehenden wird die konzessionierende Behörde bei ihren Erwägungen noch ein Doppeltes zu beachten haben, einmal, daß zweckmäßig nur so viele Privatschulen in einem gewissen Bezirke zugelassen werden, als das wirkliche Bedürfnis fordert oder wünschenswert macht, um nicht einer gewinnsüchtigen Rivalität Raum zu geben, wodurch das Lehramt herabgewürdigt wird; — sodann, daß durch Errichtung einer Privatschule die Ortsschule in ihrem wesentlichen Bestande nicht gefährdet wird. Sobald letzteres — vielleicht erst im spätern Verlauf der Dinge — sich herausstellen sollte, wird ebensowohl zur Sicherung der Ortsschule, als gleichzeitig zur Vermeidung äußerster Maßregeln gegen die Privatschule in Erwägung zu ziehen sein, ob etwa das dem Ortsschullehrer herkömmlich zu zahlende Schulgeld aufgehoben und statt dessen feste Beiträge eingeführt werden können, welche dann von allen Kommunalgliedern ohne Ausnahme — also auch von den Eltern der die Privatschule besuchenden Kinder — verhältnismäßig gezahlt werden müßten; — oder ob etwa dem Unternehmer der

Digitized by Google

Privatanstalt die Verpflichtung auferlegt werden möchte, an den Ortsschullehrer eine dessen Verlust an Diensteinnahme gleichkommende Summe jährlich zu entrichten (in welchem Falle ersterer sich selber dadurch würde schadlos halten können, daß er die Schulgeldssätze seiner Anstalt entsprechend erhöhte), oder welche Maßregeln sonst zum Schutze der Volksschule zu ergreifen sein möchten, um von der gänzlichen Aufhebung der Privatschule zunächst absehen zu können.

6. Nach richtigen Grundsätzen wird der Privatunterricht von dem Besuche der Volksschule dann allerdings, aber auch nur dann befreien dürfen, wenn er die für die letztere vorgeschriebenen Gegenstände umfaßt, und wenn zugleich die Befähigung des Privatlehrers keinem Zweifel unterliegt. Dahingegen werden schulpflichtige Kinder zwar bereit sein müssen von der Erlegung des Schulgeldes für den Lehrer ihres Schulbezirks, wenn sie eine höhere öffentliche Unterrichtsanstalt, nicht aber dann, wenn sie eine Privatlehranstalt besuchen. Ob eine solche Befreiung von der Schulgeldszahlung auch denjenigen schulpflichtigen Kindern zukommen solle, welche durch einen Hauslehrer unterrichtet werden, scheint im Hinblicke auf die hohen Kosten, welche die Haltung eines eigenen Lehrers fordert, bejaht werden zu müssen; — kann indessen auch nicht ohne Grund in Zweifel gezogen werden.

7. Die s. g. Winkelschulen, wie sie in früheren Zeiten neben den bestehenden Klerikalschulen, namentlich in den Städten, hauptsächlich für das Deutsche, für Lesen und Schreiben von beliebigen Individuen — herumziehenden „Lehrmeistern", oft in improvisierten Buden — errichtet wurden, und welche in den Kirchenordnungen mit Schärfe verboten werden, sind eben nichts anderes als Privatschulen, und würden, wo sie sich etwa noch unter diesem Namen erhalten hätten, als solche zu beurteilen und zu behandeln sein.

8. Was endlich noch die Erteilung von Privatstunden seitens des öffentlichen Lehrers anlangt, so wird eine solche als ein Nebengeschäft desselben anzusehen und insoweit für zulässig zu halten sein, als überhaupt dem Lehrer Nebenbeschäftigungen gestattet werden. Eine Erlaubnis dazu einzuholen, ist nicht überall, doch meistens vorgeschrieben; hier und da ist für die Anzahl der Privatstunden ein Maximum hingestellt (12 bis 16 Stunden wöchentlich), — auch wohl ausdrücklich befohlen, daß nicht in der Zeit zwischen Vormittags- und Nachmittagsschule, — und daß nicht über solche Gegenstände privatim unterrichtet werden dürfe, welche in den Lektionsplan der öffentlichen Schule aufgenommen sind. Allerdings wird der Privatunterricht des öffentlichen Schullehrers in angemessene Grenzen einzuschließen und jedenfalls von der zuständigen Schulbehörde Sorge zu tragen sein, daß die öffentliche Schule nicht darüber vernachlässigt, beziehungsweise die — dem öffentlichen Dienste zunächst gehörenden — Kräfte des Lehrers nicht übernommen werden. — Ob der Lehrer das öffentliche Schullokal zu Privatunterricht benutzen dürfe, wird nötigenfalls die Schulgemeinde oder der Schulvorstand als Vertreter derselben zu entscheiden haben*).

---

*) Über den Zustand des Privatschulwesens in verschiedenen deutschen und außerdeutschen Ländern mögen verglichen werden die Artikel dieser Encyklopädie: Baden S. 378 und 394, Bayern S. 414 und 435, Belgien S. 490, 496 und 523, Braunschweig S. 493 f., Frankreich S. 639 u. 644 f., Frankfurt S. 563, Griechenland 1. Aufl. S. 49, 51 und 61, unter Großbritannien: England S. 1015 f., 1026 f., 1107 und 1112, Schottland S. 1066, Irland S. 1075, Hannover S. 260 und 262, unter Hansestädte: Bremen S. 207, Hamburg S. 265, Lübeck S. 289 und 291, unter Hessen: Kurhessen S. 476 f., Hessen-Darmstadt S. 492 und 514, Holland S. 548, 550 und 563. — Schätzbare Winke über das Allgemeine der Frage enthält das Werk: Grundzüge der Schulreform unserer Zeit. Mit Rücksicht auf die Geschichte des Schulwesens in Hamburg. Von Dr. J. B. Meyer 1861, aus welchem noch folgende Sätze hier Platz finden mögen: „Die schrankenlose Herrschaft des Staates über die Schule ist nicht minder gefährlich, als die Alleinherrschaft der Kirche. Der Gedanke an solche Gefahren mahnt auch der Freiheit eine Bahn zu lassen, den Wert anzuerkennen, den das Privatschulwesen als ein jederzeit freies Gegengewicht gegen jedwede einseitige Macht hat, die im Namen des Staats oder der Kirche die Zügel

Digitized by Google

Privatseminare sind solche Bildungsanstalten für Lehrer und Lehrerinnen, die, im Gegensatz zu den Staatsseminaren, von Privatpersonen oder Gesellschaften errichtet, geleitet und unterhalten werden; sie stehen unter der Aufsicht des Staates und erhalten zum Teil regelmäßige Zuschüsse von demselben.

I. Privatseminare für Lehrer. 1. Zweck dieser Privatseminare. Sie sollen Supplemente für die vorhandenen oder ganz fehlenden Staatsseminare sein. Und dies sind sie in zweifacher Weise gewesen, nämlich entweder bloß in quantitativer, oder, was aber nur bei den wenigsten der Fall war, auch in qualitativer Hinsicht. Solange es noch an der ausreichenden Zahl von Lehrern für die Volksschulen fehlte, gebot es die Not, in Privatanstalten wenigstens eine notdürftige Vorbildung zu geben. Und solange der Begehr nach Lehrern noch größer war, als die Zahl der in den Staatsanstalten ausgebildeten Lehrer, konnte es sogar ein rentables Geschäft sein, Privatseminare zu unterhalten, in denen der Abfall der Hauptseminare schnell und billig zur Ablegung einer Prüfung zurecht gestutzt wurde.

Einzelne Privatseminare aber gingen aus dem Bedürfnisse hervor, in qualitativer Hinsicht einen Mangel in der Lehrerbildung zu ersetzen. Derartige Anstalten sind die Armenschullehrerseminare zu Beuggen, Tempelhof und Lichtenstern. Sie haben nicht den Mangel an Lehrern überhaupt ersetzen, sondern vielmehr Lehrer erziehen wollen, welche in erbarmender Liebe um des Herren willen auch in solchen Schulen und Gemeinden arbeiten möchten, in denen der Lohn ein kärglicher, der Erfolg durch die Armut erschwert ist, und in welche daher die in den gewöhnlichen Seminaren gebildeten Lehrer nicht gehen mögen. Es sollte dies von ihnen als ein Dienst der inneren Mission, als ein Werk in der Liebe Christi angesehen werden. Dies wurde daher auch für die Qualität des Unterrichtes im Seminar maßgebend, sowie für den Geist des Hauses, indem als Grundzug in der Erziehung der meist dem Handwerkerstande angehörenden jungen Leute die erlösende Heilandsliebe zur Ausprägung im Lernen und Leben gebracht wurde.

Ebenso hat auch der ehemalige Seminardirektor Köhler zu Grimma in seiner 1854 in Grimma erschienenen kleinen Schrift: „Nebenseminare zur Vorbereitung auf den Volksschullehrerberuf für gereiftere junge Männer aus allerlei Ständen, welche nicht Kirchschullehrer werden wollen", nicht bloß die numerische Ergänzung des Lehrerbedürfnisses im Auge gehabt; er will vielmehr ein Moment, welches nach seiner Ansicht in den Staatsseminaren nicht zu seinem vollen Rechte kommt, ergänzen. Er geht davon aus, daß „es für die Schulen von Gewinn sein werde, wenn Männer, denen die erziehende Leitung der Schule übertragen werden soll, ehe sie diese ihre specielle Berufsbildung beginnen, gereiftere Erfahrung sammeln und praktisch im Leben durchgebildet würden". Daher schlägt er vor, „daß gewesene Expedienten, strebsame Handwerker, bei welchen durch frühere Erziehung ein guter Grund gelegt oder die auch nur durch die Schule des Schicksals erweckt und angeregt worden seien, bei gereifterem Alter in die Lehrerbildungsanstalt eintreten". Es bleibe, sagt er, ein Übelstand, daß junge Männer von 19 und 20 Jahren schon einer großen Kinderschar und einer ganzen Schulgemeinde gegenüber eine moralische

---

einer allzustraffen Herrschaft ergreifen möchte." — „Privatschulen ändern und versuchen freilich leicht zu viel in der Methode, Staatsschulen aber leicht zu wenig; Privatschulen wechseln leicht zu viel mit ihren Lehrern, Staatsschulen aber können häufig nicht einmal selbst unfähige Lehrer wechseln. Sie sind also beide verschiedenen Nachteilen ausgesetzt und bieten dagegen die ihnen entsprechenden verschiedenen Vorteile. Aber einen Vorteil hat wenigstens die Bevölkerung bei den Privatschulen voraus: diese gehen über ihren Fehlern und Einseitigkeiten leichter zu Grunde, während unter einer verkehrten Ordnung an der Staatsschule wohl einmal eine ganze Generation zu leiden haben kann. Die richtige Leitung des Staatsschulwesens fordert daher eine große Gewissenhaftigkeit und sachkundige Umsicht, und da trotz alledem Irren menschlich ist, so muß dem Staate selbst daran gelegen sein, an der gesetzlich beschränkten und geschützten Freiheit des Privatschulwesens einen Regulator zu haben, der stets bereit sein wird, von den Fehlgriffen des Staatsschulwesens seinen eigenen Nutzen zu ziehen zum Wohle des Ganzen." D. Red.

Digitized by Google

und pädagogische Autorität repräsentieren sollen, die sie nach naturgemäßer Entwicklung füglich nicht haben können. Die Beseitigung dieser Mängel werde sich am ehesten an den Aspiranten des Lehrerberufs ermöglichen, welche bei Antritt ihres Bildungskursus ein höheres Alter erreicht, im Leben sich orientiert und mancherlei Lebensverhältnisse kennen gelernt haben. Für solche sollen die Nebenseminare dienen. Dadurch soll zugleich das Bedürfnis in ausreichender Weise und zwar ohne größeren Kostenaufwand befriedigt werden. Schon der Umstand, daß diese Idee im Königreich Sachsen nicht verwirklicht werden ist, zeigt, daß sie keinen Anklang gefunden hat. Ich spreche wohl nur allgemeine Erfahrungen aus, wenn ich gegen Köhlers Vorschläge Folgendes in Kürze geltend mache: 1. Man gebe der Vorbildung, dem Unterrichte und der Erziehung der jungen Leute in den Staatsseminaren eine solche Richtung, daß scheinbare Vornehmheit, eitles Wissen und Dünkel dadurch nicht befördert werden, sondern die Zöglinge in die Anschauungen und Lebensweise sich hineingewöhnen, in denen sie als Kinderlehrer stehen und sich wohlfühlen sollen. 2. So gut, als der 17jährige Sekondelieutenant den 20—24jährigen Soldaten gegenüber seine Autorität behaupten kann und soll, werden es wohl auch die 21jährigen Lehrer unter Kindern vermögen, zumal ihnen in der Regel nur 6—9jährige und zwar unter Aufsicht eines Revisors oder Inspektors, der als väterlicher Freund dem Unerfahrenen zur Seite stehen soll, anvertraut werden. In einzelnen Ländern, z. B. in Württemberg, Bayern und in einzelnen Provinzen Preußens, z. B. in Schlesien, werden ja die jungen Lehrer nur Adjunkten und sind daher nicht selbständig. 3. Unter Umständen mögen junge Leute, die andere Berufsarten erwählt haben, sich für das Lehrfach ganz gut eignen. Ich kenne auch einzelne Beispiele. In Preußen hat das Unterrichtsministerium solchen den Eintritt in das Lehramt möglich gemacht. Die jungen Leute aber, welche mit dem erwählten Berufe unzufrieden sind, geradezu einladen, Lehrer zu werden, würde der Schule eine Menge bedenklicher und abgenutzter Subjekte zuführen. Das höhere Alter allein macht es nicht; ein gut erzogener 20jähriger Seminarist kann einen 30jährigen Menschen, der mancherlei Lebensverhältnisse durchgemacht hat, an Einsicht, wie sie dem Lehrer notthut, weit übertreffen. Bei wem wirklich entschiedene Liebe zur Schule in späteren Jahren erwacht, der wird, wenn ihm sonst die Tüchtigkeit in Charakter und allgemeiner Bildung innewohnt, auch den Weg zur Vorbereitung finden; so dünn gesäet sind, gottlob! die Geistlichen und Lehrer nicht, die fähig und gewilligt sind, einen solchen Schiffbrüchigen in den Schulhafen hineinzulotsen. Es stände aber in der That um die Seminare und um die Schulen schlecht, wenn sie von solchen vom Schicksale Verschlagenen ihre Rettung erwarten müßten und genötigt wären, diese in Nothäfen zu sammeln und eine Hoffnungsschar für eine bessere Schulzukunft aus ihnen zu bilden. 4. Weder ein großer, noch ein kleiner Staat darf sich heutzutage mit Mittellosigkeit entschuldigen. Wo Tausende und Millionen für allerlei industrielle und merkantile Zwecke, für Theater, Sänger- und Turnfeste ausgegeben werden, da muß noch viel mehr dafür gesorgt werden, daß die ausreichende Zahl von Schullehrerseminaren eingerichtet werde.

2. Geschichtliches und Statistisches. Die Privatseminare für Lehrer sind im ganzen älter als die Staatsseminare, deren viele aus ihnen hervorgegangen oder an ihrer Stelle zur besseren Vorbereitung für den Lehrerberuf gegründet worden sind. Daher steht die Zahl beider im umgekehrten Verhältnisse; je weniger öffentliche, desto mehr Privatanstalten, je mehr und vollkommener jene, desto mehr haben diese abgenommen, bis sie in einzelnen Staaten und Landesteilen ganz verschwunden sind. Als am Anfange dieses Jahrhunderts das Bedürfnis, tüchtige Lehrer zu haben, erwachte und es nur sehr wenige Staatsseminare gab, da begann die Blütezeit der Privatseminare. Vom J. 1811 an finden wir in allen Provinzen Preußens solche Anstalten. Manche gingen bald wieder ein, andere traten an ihre Stelle, um vielleicht auch nur ein kurzes Dasein zu fristen. Wieder andere befestigten sich innerlich und äußerlich und wirkten Jahrzehnte in Segen, bis sie entweder selbst in Staatsseminare verwandelt oder solche an anderen Orten

Digitized by Google

errichtet wurden oder die Gründer starben. Es ist wohl namentlich in gegenwärtiger Zeit nicht überflüssig, darauf hinzuweisen, daß es Prediger waren, welche in den ersten Decennien dieses Jahrhunderts es sich haben angelegen sein lassen, tüchtige Lehrer für die Schule heranzuziehen. An den meisten Orten standen Organisten und Lehrer allerdings ihnen treu zur Seite und leiteten die musikalische Ausbildung, aber jene waren doch die Seele der Anstalten. Die äußere Einrichtung war meist sehr ärmlich; so diente z. B. in Fritzow bei Cammin die Wohnstube des Pastors als Unterrichts- und Arbeitszimmer für 30 Zöglinge. Ende der 30er Jahre sehen wir die meisten derartigen Anstalten verschwinden; in der Provinz Sachsen dauerten und zwar mit 40—60 Zöglingen die zu Groß-Treben bei Torgau und zu Eilenburg fort; aber auch diese sind eingegangen. Am längsten hielt sich das große Privatseminar zu Alt-Döbern in der Provinz Brandenburg, welches in eine königl. Anstalt umgewandelt worden ist.

Im Königreiche Sachsen bestanden Privatseminare in Verbindung mit Bürgerschulen, aber zugleich mit besonderem Unterrichte. Solche waren z. B. in Pirna und Zittau. Auch Dinter hatte als sächsischer Landgeistlicher ein kleines Seminar zu Ritscher und später zu Görnitz. Die anderen Staaten Norddeutschlands scheinen, wenigstens nachdem die Volksschullehrerbildung in Staatsseminaren organisiert war, keine Privatseminare gehabt zu haben, weil sich das Bedürfnis durch die vom Staate errichteten Anstalten ganz befriedigen ließ.

In Süddeutschland sind von jeher weniger Privatseminare, als in Norddeutschland gewesen. In der Zeit, wo die Staatsanstalten noch nicht bestanden oder dem Bedürfnisse nicht genügten, wurden bei Lehrern und Geistlichen einzelne Incipienten vorbereitet, welche hier und da in solcher Anzahl sich zusammenfanden, daß eine Art kleiner Seminare entstand. So war es früher in Württemberg; jetzt sind dort drei Privatseminare: Tempelhof, Lichtenstern, Kirchheim. Bayern hat die genügende Zahl von Staatsseminaren, ebenso Baden. (Vgl. Bd. I, S. 375, 430.) In Österreich sind Privatseminare nur bei den Evangelischen zu finden, welche in solchen Anstalten für ihre Schulen zu sorgen haben. Bekannt sind die zu Oberschützen und Ödenburg in Ungarn, welche selbst von Mähren, Ober- und Niederösterreich aus besucht werden. Die bemittelteren Zöglinge suchen jedoch ihre weitere Ausbildung in deutschen Seminaren.

3. Ist es wünschenswert, daß Lehrer in Privatseminaren ihre Vorbildung erhalten? Wenn die Grundlage eine christliche, der Unterricht und die körperliche, wie geistige Pflege zweckmäßig ist, wenn die ganze Arbeit uneigennützig geschieht, bei der Aufnahme eine strenge Sichtung stattfindet und alle Zöglinge eine tüchtige, theoretische und praktische Durchbildung erhalten, so kann die Arbeit für den Einzelnen und das Ganze von Segen sein. Doch müssen die Behörden darauf halten, daß sowohl bei der Aufnahme, wie bei der staatlichen Prüfung dieselben Anforderungen wie bei den Staatsseminaren gestellt und erfüllt werden, und die Konzession bloß auf Kündigung erteilen, um sie zurückziehen zu können, sobald die Anstalt nachteilig zu werden droht. Es wird daher alles auf die Persönlichkeiten, welche an der Spitze des Unternehmens stehen, ankommen. Wenn lauter Zeller, Köthe und Völker Lehrerseminare errichten, so ist den Schulen, in denen die Zöglinge angestellt werden, nur Glück zu wünschen.

II. Privatseminare für Lehrerinnen. Da die Zahl der Anstalten, in denen Gouvernanten und Lehrerinnen für Volks-, Mittel- und höhere Mädchenschulen vorbereitet werden, im Verhältnisse zu dem Bedarfe stets eine geringe war und gegenwärtig noch ist, so suchte man durch Errichtung von Privatanstalten den Mangel zu ersetzen. Dies erwies sich um so mehr als notwendig, als nicht bloß die Anstellung an öffentlichen Schulen, sondern auch die Konzession für Hauslehrerinnen und Gouvernanten von dem Bestehen einer Staatsprüfung abhängig gemacht wurde und die Forderungen sich allmählich so steigerten, daß ihnen nur durch die Vorbildung in einer genügend organisierten Anstalt mit Sicherheit entsprochen werden konnte. Seitdem entstanden je länger je mehr derartige Seminare, welche in der Regel mit Privatschulen für Mädchen

Digitized by Google

verbunden waren resp. noch sind. Einzelne erhielten auch die Berechtigung zur Abhaltung staatlich gültiger Prüfungen. Soweit meine Erfahrungen reichen, tragen die meisten derselben mehr den Charakter allgemeiner Fortbildungsschulen als specieller Anstalten für Vorbereitung von Lehrerinnen. Und auch da, wo letzteres zutrifft, macht sich nicht selten die Meinung geltend, daß, wenn die Lehrerin das erforderliche Wissen besitze, sich das übrige schon finden werde. Man läßt es deshalb vielfach an der praktischen Anleitung und methodischen Durchbildung fehlen, so daß die Seminaristinnen nicht nur die nötige Anweisung und Übung zum Unterrichten nicht empfangen, sondern auch die theoretische Unterweisung in so einseitiger Weise nach Heften oder Büchern erhalten, daß sie der Praxis und dem Schulleben fast oder ganz fern bleiben. Die Privatveranstaltungen für Ausbildung von Lehrerinnen werden daher ihrer Aufgabe nur dann genügen, wenn die Seminaristinnen in Übungsschulen in derselben Weise praktisch so tüchtig vorgebildet werden, wie dies mit den Zöglingen der Lehrerseminare geschieht, und wenn die Übertreibungen in betreff eines vorwaltend gedächtnismäßigen Wissens vermieden und eine gründliche Durchbildung als maßgebend angesehen wird, bei welcher dem Wissen überall wirkliche Einsicht, selbständiges Beherrschen des Stoffes und sicheres Können entspricht. Solange man im Viel- und Allerleiwissen den Maßstab für die Leistungen und den Erfolg in den Prüfungen erkennt, wird man es zu verantworten haben, daß die Vorbereitungszeit für die Seminaristinnen eine Zeit der Selbstpeinigung und Angst ist, in welcher ein gut Teil sich geistig und körperlich so aufreibt, daß nach der Prüfung eine längere Frist der Erholung notwendig wird, bisweilen aber auch diese nicht ausreicht, um den Schaden wieder gut zu machen. **Bock.**

Privatstudium. Der Fortschritt der historischen und der sogenannten exakten Wissenschaften hat allmählich dazu geführt, denselben auch eine größere Geltung für den höheren Schulunterricht einzuräumen und demgemäß sowohl die Zahl der Gegenstände zu vermehren, als auch die Thätigkeit der Schüler für diese Fächer stärker in Anspruch zu nehmen. Diese vielfach beklagte, aber durch die Entwicklung der Wissenschaften bedingte Thatsache barg die doppelte Gefahr in sich, daß die Arbeitskraft der Jugend zersplittert und daß die Schüler durch die Masse des Bildungsstoffes zu sehr beansprucht und an freier Kraftübung verhindert werden könnten. Während demnach die Schulbehörden darauf bedacht waren, diesem Bedenken gegenüber die Bildungswege zu vereinfachen und zu vertiefen und unter Beschränkung der Wissensmenge die Einheit der Bildung zu sichern, wies andererseits die Lehrerwelt in vielfachen Kundgebungen auf die Notwendigkeit hin, den Schülern Raum und Anleitung zu selbstgewählter Thätigkeit zu gewähren. Man erinnerte sich frühzeitig der großen Erfolge, welche auf den sächsischen Fürstenschulen durch die nachdrückliche Pflege des Privatstudiums erreicht wurden; und die Behörden suchten ähnliche Bestrebungen an anderen Gymnasien (so namentlich in Danzig durch Meineke und in Wittenberg durch Spitzner, beide Zöglinge der Pforte) möglichst zu fördern und in weiteren Kreisen heimisch zu machen. Vgl. den Erlaß des preußischen Unterrichtsministeriums vom 11. April 1825 und die Programme des Gymnasiums in Wittenberg von Spitzner aus den Jahren 1826 und 1841. Die nachfolgenden Schwankungen über Ziel und Ausdehnung der Gymnasialstudien lenkten indes von der eingeschlagenen Richtung ab, bis von neuem und mit verdoppelter Gewalt sich die Überzeugung Bahn brach, daß die Zerstreuung der schlimmste Feind aller Geisteserziehung sei, und daß demnach, wenn auch mit teilweis veränderter Methode und namentlich mit größerer Betonung des geschichtlich-sittlichen und künstlerischen Gehalts, die alten Sprachen und die alte Litteratur den Kern und Mittelpunkt des Gymnasiallehrplans bilden müssen. Hieraus ergab sich die weitere Folge, daß es darauf ankomme, die Schüler zu privater Thätigkeit, insbesondere für die Klassiker anzuregen, und man bemühte sich, durch Schriften und durch mündliche Verhandlungen mit Fachgenossen dieser Ansicht Nachdruck zu geben, die entgegenstehenden Bedenken zu beseitigen und methodische Gesichtspunkte für die bezeichnete

Digitized by Google

Privatthätigkeit festzustellen. Vgl. M. Seyffert, Das Privatstudium in seiner pädagogischen Bedeutung, Brandenburg 1852; Heiland, Progr. des Gymnasiums in Ols 1853; Derselbe in der Berliner Zeitschrift für das Gymnasialwesen, 1854, S. 273—286 und 1856, S. 78—80; Schrader, Anleitung zum Privatstudium, Progr. des Gymnasiums in Sorau, 1855, vgl. dessen Erziehungslehre für Gymnasien, 4. Aufl. 1882, S. 456 fg.; Rehdantz, Themata zu schriftlichen Privatarbeiten für die oberen Klassen eines Gymnasiums, Progr. des Gymnasiums in Halberstadt, 1856; Verhandlungen der 16. Philologenversammlung in Stuttgart im J. 1856 (Neue Jahrbb. für Phil. und Päd., Bd. 76, S. 40—43); desgl. der 23. Philologenversammlung zu Hannover 1864 (Neue Jahrbb. Bd. 92, S. 159—179 und 216—226); Verhandlungen der 15. westfälischen Direktorenkonferenz, 1863, S. 3—30; desgl. der 4. Direktorenkonferenz der Provinz Preußen, 1865, S. 62—88.

Die Notwendigkeit eines geordneten Privatstudiums in den oberen Klassen unserer höheren Schulen, insbesondere der Gymnasien, ergiebt sich aus dem doppelten, aber in sich engverbundenen Zwecke desselben. Es ist erstens nicht möglich, durch den Schulunterricht und die von ihm unmittelbar abhängigen häuslichen Arbeiten den Schülern diejenige Fülle des Wissens und der Anschauung zuzuführen, deren sie zur Erreichung des Bildungszieles unbedingt bedürfen. Selbst die zweckmäßig geleitete Lektüre der alten Klassiker, welche das gesamte Verständnis des Schriftstellers und nicht etwa lediglich seine sprachlich-grammatische Seite im Auge hat, darf verhältnismäßig nur langsam fortschreiten; sie vermag also weder die Schüler mit der alten Litteratur in dem erforderlichen Umfange bekannt zu machen, noch in den Bau und Schatz der alten Sprachen in dem Grade einzuführen, dessen sie zum formalen und ästhetischen Verständnis der Schriftwerke oder für die eigenen schriftlichen Übungen, namentlich im Gebrauch der lateinischen Sprache bedürfen. Außerdem wird durch diese statarische Lektüre in den meisten Fällen, namentlich wo es sich nicht um kleine Gedichte, sondern um Werke von einigem Umfange handelt, der Gesamtüberblick über dieselben sehr erschwert und der berechtigte Genuß der Schüler verkümmert, ein Mangel, welcher nur unvollkommen durch die an sich unentbehrlichen Wiederholungen am Schluß der Erklärung ersetzt werden kann. Wäre aber ferner eine ausreichende Überlieferung der Litteratur- und Sprachkenntnis innerhalb des eigentlichen Klassenunterrichts auch wirklich möglich, was eben in Abrede gestellt ist, so würde zweitens dieses Verfahren nicht rätlich sein; denn es würde die jugendliche Kraft wesentlich nur zur Aufnahme des Unterrichtsstoffs in Anspruch nehmen, ohne derselben zu eigner Thätigkeit und zu ihrer geistigen Befreiung Gelegenheit und Anleitung zu gewähren. Alle Erziehung muß aber die geistige Freiheit und Selbständigkeit des Zöglings als oberstes Ziel festhalten, und es ist von der äußersten Wichtigkeit, daß derselbe die ersten wichtigen Schritte zu dieser Freiheit noch unter dem wachsamen Auge des Lehrers thue, dessen Wort ihn vor Abirrungen bewahren und zeitig genug über den Unterschied zwischen wahrer Selbstbefreiung und Regellosigkeit aufklären kann. Daß dieser Übergang von strenger Leitung zur Selbstbestimmung, vom Zwange zur wohlverstandenen und freierwählten Norm, von der Abhängigkeit zur selbständigen Thätigkeit häufig ganz der Universität überlassen wird, das führt eben die sittliche und geistige Verirrung und Verkommenheit vieler Jünglinge herbei, welche die Schule soeben noch mit den besten Hoffnungen entlassen hat. Die selbständige Thätigkeit der Jugend zur Ergänzung ihres Wissens und zur Förderung ihrer Selbstbefreiung aufzurufen, das also ist der Zweck des Privatstudiums und hierin liegt zugleich seine Notwendigkeit ausgesprochen. Der thatsächlich erhobene Einwand, daß doch das Gymnasium seiner Pflicht nicht völlig genüge, wenn die Schüler neben den Aufgaben der Schule noch andere Forderungen zu erfüllen hätten, zerfällt hiernach in sich; die geistig und sittlich erziehende Thätigkeit des Lehrers und der Schule darf sich nicht auf die unmittelbaren Klassenleistungen beschränken, sondern sie nimmt auch auf die weiter und höher liegenden Ziele

Digitized by Google

auf die gesamte Bildung des Zöglings und auf dessen Entwicklung zur berechtigten geistigen Freiheit Rücksicht, ja alle ihre Maßnahmen haben nur soweit Berechtigung, als sie sich zu diesem obersten Ziele strecken. Oder wozu sonst machten wir die Schüler überhaupt mit der Regel bekannt, als um sie zur selbständigen Anwendung derselben zu befähigen? Wozu wären wir schließlich bestrebt, sie von den Thatsachen zu den Ideen zu führen, als um sie mittelst dieser durchsichtigen, aber ewigen Formen zur Ordnung und freien Verwendung der Wissensmasse zu befähigen?

Zur Erweckung der Selbstthätigkeit des Schülers bietet freilich eine jede Schulwissenschaft Raum und Mittel, und der einsichtige Lehrer wird auch gewiß denjenigen Schüler, welcher sich mit besonderer Vorliebe oder Begabung in seinen Privatarbeiten der Mathematik, den Naturwissenschaften oder den neueren Sprachen zuwendet, nicht wider dessen Neigung in das Gebiet des Altertums bannen, falls nur sonst die Schulforderungen von demselben erfüllt werden. Vielmehr ist es hier eben die Aufgabe, den *berechtigten* Neigungen der Schüler nachzugehen und sie *innerhalb* ihrer Natur zu leiten. Allein einerseits ist eine ausgesprochene Begabung der Schüler für einen besonderen Wissenszweig im ganzen viel seltener, als man theoretisch anzunehmen versucht sein möchte, und andererseits empfiehlt sich im allgemeinen und bei der großen Mehrzahl der Schüler die alte Litteratur für ihre Privatthätigkeit aus überwiegenden Gründen. Zunächst ist schon oben bemerkt, daß neben der notwendig beschränkteren und langsameren Erklärung der Schriftsteller innerhalb der Klasse eine ergänzende und zusammenfassende Lektüre notthue, und ebenso ergiebt sich aus dem Gesagten, daß bei dem gegenwärtig gestiegenen Gewicht der übrigen Schulfächer die alten Sprachen das Verlorene auf andere Weise einbringen müssen. Dies gilt namentlich in Bezug auf das leichte Verständnis der Klassiker und die hiermit verbundene Kenntnis des antiken Wörterschatzes, und fast noch mehr in Bezug auf die Fertigkeit im Lateinschreiben, welche auch bei der umsichtigsten Methodik des Stilunterrichts einer ausgedehnteren Beschäftigung mit Cicero, Livius und einigen römischen Dichtern nicht entbehren kann. Vielmehr läßt sich sogar erweisen, daß ohne diese Belesenheit und die dadurch erzielte Gewöhnung an das fremde Idiom die neuerdings so ausgebildete Methode des lateinischen Stilunterrichts mit ihrer fast peinlichen Berücksichtigung des korrekten Sprachgebrauches Gefahr läuft, nur zu einer einseitigen und wenig belebenden Handhabung bestimmter Formen und Wendungen der Rede zu führen. Was sich sonst noch für die Bevorzugung der alten Litteratur bei dem Privatstudium sagen läßt, die größere Durchsichtigkeit und Vollendung ihrer Form, die Einfachheit und eben deshalb die bedeutendere Wirksamkeit ihres Ideengehalts und die exaktere Durchbildung und Handhabung ihrer Grammatik und Rhetorik, — das alles entspricht den allgemeinen Grundsätzen für die Feststellung des Lehrplans. Alle diese Gründe haben seit langem und trotz aller Anfechtungen mit immer klarerer Überzeugung dazu geführt, die alten Sprachen in den Mittelpunkt des Gymnasialunterrichts zu stellen; und diese Stellung wird gegenwärtig noch mehr durch die Erwägung befestigt, daß sie bei der Fülle und Vielseitigkeit des in der alten Litteratur gebotenen pädagogischen Materials allein geeignet sind, inmitten der vermehrten und an sich berechtigten Forderungen der übrigen Schulwissenschaften die gefährdete Einheit der Jugendbildung zu sichern. Es mag hier gegenüber dem Einwande, daß doch für den deutschen Schüler die deutsche Litteratur eine besondere Pflege auch durch das Privatstudium erheische, nur noch bemerkt werden, daß es hierzu besonderer und genau gegliederter Veranstaltungen nicht bedarf. Wenige Winke des kundigen Lehrers und eine im ganzen vorsichtige, aber von jedem Eingreifen in das Einzelne absehende Leitung werden hier genügen, um, soweit dies die Schule überhaupt vermag, die Jugend vor Abwegen zu bewahren und derselben zugleich den Genuß an den vaterländischen Dichtungen unverkümmert und frisch zu erhalten.

Wird nun auch der Nutzen, ja die Notwendigkeit eines so begrenzten Privatstudiums nicht in Zweifel gezogen, so ist doch von besorgten Schulmännern wiederholt

Digitized by Google

das Bedenken geltend gemacht, woher für dasselbe die Zeit gewonnen werden solle, da doch die Schule selbst mit ihren unmittelbaren Forderungen die Arbeitskraft ihrer Zöglinge vollauf, ja fast über Gebühr in Anspruch nehme und eine weitere Steigerung der Last nur zum entschiedensten geistigen und körperlichen Nachteile für dieselben ausschlagen könne. Allein die so formulierte Frage enthält schon selbst die genügende Antwort: Die Schulforderungen dürfen eben bei einer einsichtigen Unterrichtserteilung die Kräfte der Schüler nicht in dem angegebenen Maße anspannen, und dies kann sehr wohl geschehen, ohne daß man hinter dem Ziele der Gymnasialbildung irgendwie zurückbleibt. Es ist hier nicht der Ort, im einzelnen zu erörtern, wie viele häusliche Arbeit den Schülern auf allen Altersstufen durch eine energische und das Bildungsmaterial gründlich ausbeutende Methode innerhalb der Schulstunden erspart werden kann und soll. Allerdings aber muß betont werden, daß noch immer ein Teil der Lehrerwelt die Unterrichtsstunden statt zur wahrhaften Geistesgymnastik allzusehr zum Aufgeben und zur Beaufsichtigung der häuslichen Arbeit benutzt, was freilich äußerlich bequemer, aber um so unergiebiger und für die Weckung der geistigen Kraft nachteiliger ist und, worauf es hier besonders ankommt, die häusliche Arbeitszeit der Schüler viel stärker beansprucht. Wird dagegen die Einübung des angemessen beschränkten grammatischen Lehrstoffs, eine rationelle Anleitung zur Präparation und zur Kenntnis des fremden Wörterschatzes, eine verständnisvolle Auffassung der geschichtlichen Thatsachen und der geographischen Verhältnisse, endlich eine klare, auf Anschauung, Vergleichung und Durchübung beruhende Erkenntnis der mathematischen Lehrsätze durch die allerdings angestrengte Thätigkeit des Lehrers wesentlich in der Unterrichtszeit selbst vollzogen, so wird hierdurch der Schüler, abgesehen von seiner sicheren Förderung, vieler häuslicher und zwar hauptsächlich gerade solcher Arbeit überhoben, welche ihres überwiegend mechanischen Charakters halber die Kraft besonders lähmt und verzehrt. Hierneben ist aber auch rücksichtlich der lateinischen und deutschen Aufsätze und der schriftlichen mathematischen Arbeiten ein weiterer Zeitgewinn nicht nur ohne Beeinträchtigung, sondern sogar mit Förderung des Unterrichtsergebnisses angänglich. An den meisten norddeutschen Gymnasien ist nämlich von den Primanern monatlich ein deutscher und ein lateinischer Aufsatz zu liefern; gerade diese Aufsätze erfordern aber einen um so größeren Aufwand an Zeit und Kraft, je schwerer den Schülern solche Produktionen fallen. Tritt nun statt dessen ein monatlicher Wechsel zwischen der Ablieferung des deutschen und lateinischen Aufsatzes ein, so wird hierdurch nicht nur selbstverständlich die Hälfte der betreffenden Zeit erspart, sondern Lehrer und Schüler gewinnen den weiteren Vorteil, daß nach je achtwöchentlichen Zwischenräumen ein wirklicher Fortschritt der Schüler in der schriftlichen Darstellung viel sicherer gefordert und beurteilt werden kann. Sollte aber ein so langer Abstand für die lateinischen Schreibeübungen bedenklich erscheinen, so steht nichts entgegen, daß in der Zwischenzeit von den Primanern eine kürzere und leicht zu bewältigende Arbeit über einen geschichtlichen Gegenstand oder eine allgemeine Sentenz geliefert wird. Außerdem wird die Produktion in beiden Sprachen dem Schüler leichter werden, zu genügenderen Ergebnissen führen und überdies mit dem Privatstudium sich unmittelbarer berühren, wenn die Themata der Aufsätze in Beziehung zu vorgängiger Lektüre gesetzt werden. Bei den häuslichen mathematischen Arbeiten ist aber eine Zeitersparnis wenigstens insofern zulässig, als die Aufgaben unter möglichster Vermeidung ausgedehnter und zeitraubender Rechnungen auszuwählen sind. Endlich könnte noch in Frage kommen, ob die namentlich an den sächsischen Fürstenschulen üblichen unterrichtsfreien Studientage sich auf die übrigen Gymnasien übertragen lassen. Unbedenklich und leicht ausführbar ist indes diese Einrichtung nur an geschlossenen Anstalten (Alumnaten); möglich vielleicht auch bei den Gymnasien der kleineren Städte. Jedoch wird die Entscheidung hierüber wesentlich von den lokalen Verhältnissen abhängen, und unbedingt nötig sind die Studientage für das Privatstudium nicht, da auch durch die vorhin angegebenen Mittel ausreichende Zeit und Kraft für dasselbe gewonnen wird.

Digitized by Google

Mit wenigen je nach den Umständen zu gestattenden Ausnahmen wird das Privatstudium auf die Prima und die oberste Abteilung der Sekunda zu beschränken sein. Denn abgesehen von der Fürsorge für die körperliche Entwicklung der Schüler soll ihre Unterrichtsförderung in den übrigen Klassen so wesentlich durch die Lehrer und die Lehrstunden unmittelbar erfolgen, daß zu einer geregelten Privatthätigkeit für sie weder Raum noch Anlaß bleibt. Auch sind jene beiden oberen Klassen allein geeignet, um durch allmähliche Einführung in das Privatstudium die Zöglinge zu der freieren wissenschaftlichen Thätigkeit auf der Universität vorzubereiten. Innerhalb dieser Klassen wird aber ein bestimmtes, wenn auch engumgrenztes Maß der Privatthätigkeit von allen Schülern zu fordern sein, falls nicht bei einzelnen sich außergewöhnliche Hindernisse entgegenstellen; und es ist eine ebenso feine als richtige Beobachtung Arnoldts (Verhandl. der Direktorenkonf. der Prov. Preußen, 1865, S. 77), daß manche sonst fähige, aber unfleißige Schüler gerade bei der altklassischen Privatlektüre sich überhaupt zum Fleiße bekehren. Das Private und Freie dieser Thätigkeit besteht also nicht etwa darin, daß dieselbe auch unterlassen werden darf, sondern darin, daß die Schüler selbständig und für sich thätig sind und daß innerhalb gewisser Schranken der Gegenstand, die Art und der Grad dieser Thätigkeit ihrer freien Wahl anheimfällt, wovon noch weiter unten die Rede sein wird.

Aus dem Vorstehenden erhellt schon, daß unter dem bisher empfohlenen Privatstudium hauptsächlich die Beschäftigung mit den altklassischen Schriftstellern zu verstehen ist. Eine zweckmäßige Auswahl unter diesen zu treffen, ist nicht schwer: alle diejenigen sind passend, welche sich entweder überhaupt zur Erklärung in den bezeichneten Klassen eignen, oder welche besonders zur Ergänzung der Schullektüre und zur Förderung des allgemeinen Unterrichtszweckes dienen. Hiernach ist es die Aufgabe des Lehrers, beim Beginn des Unterrichtskursus den Zöglingen die geeigneten Klassiker näher zu bezeichnen, so jedoch, daß den Schülern eine gewisse Wahl unter ihnen bleibt, und namentlich dieselben vor Mißgriffen zu behüten; denn auch dieses ist eine nicht seltene Erfahrung, daß gerade strebsame Schüler zuweilen geneigt sind, auf das Seltsame, Abgelegene und Allzuschwierige ihre Thätigkeit zu richten. Daß man hierbei auch das sittlich Anstößige unbedingt ausschließen müsse, versteht sich von selbst. Sonach genügt die Aufstellung eines freieren Kanon der für jede Klasse geeigneten Schriftsteller, von dessen genauer Bestimmung hier um so mehr abgesehen werden kann, als hierüber unter den einsichtigen Schulmännern kein erheblicher Zweifel obwaltet. Nur zwei Gesichtspunkte verdienen hierbei eine besondere Erwähnung. Zuerst ist nämlich mit Nachdruck darauf zu halten, daß Homer und Horaz (von letzterem mindestens sämtliche Oden und eine angemessene Auswahl aus den übrigen Gedichten) von allen Schülern möglichst vollständig gelesen werden; soweit also der Schulunterricht diese Schriftsteller zu bewältigen außer stande ist, muß das Fehlende von den Schülern privatim ergänzt werden. Zweitens sind aber die Schüler immer wieder auf das Studium der mustergültigen römischen Dichter als auf ein vorzügliches Mittel hinzuweisen, zu einer lebendigeren Aneignung und freieren Handhabung des lateinischen Sprachidioms zu gelangen.

Neben der Bezeichnung der Schriftsteller ist aber auch eine nähere Anleitung der Schüler zu der fruchtreichsten Art der Privatlektüre unerläßlich. In diesem Bezuge werden dieselben zunächst vor allzuraschem Wechsel in der Wahl der Schriftsteller und noch mehr vor gleichzeitigem Lesen mehrerer Schriftsteller zu warnen sein. Durch beides würde nicht nur der unmittelbare Nutzen für die Förderung der sprachlichen Kenntnisse sehr beeinträchtigt, sondern namentlich auch der Gewinn vernichtet werden, welcher von den Privatstudien für ein gesammeltes Arbeiten und für die Einheit der Geistesbildung erwartet werden darf. Selbst bei dem notwendigen Wechsel ist es geraten, daß die Schüler solche Schriftsteller oder Schriftwerke aneinander reihen, welche sprachlich oder sachlich in einem bestimmten Zusammenhange stehen (z. B. Sallust. bell. Catil. und Cic. oratt. in Catil. oder in sprachlichem Bezuge eine bestimmte Folge

Digitized by Google

Ciceronischer Reden und Ähnliches). Jedes Schriftwerk ist aber zweimal zu lesen, das erste Mal bedächtiger, mit gründlicher Erörterung der sprachlichen und sachlichen Schwierigkeiten und wo möglich von schriftlichen Auszügen begleitet, das zweite Mal kursorisch, um durch diese Wiederholung des Inhalts und der Redewendungen fester inne zu werden und zugleich, um zu dem Genusse des Gesamtüberblicks zu gelangen, der bei dem langsamer fortschreitenden Lesen kaum zu gewinnen ist. Daß sich endlich an die so geordnete Privatlektüre mannigfache schriftliche Arbeiten schließen können, ist ohnehin klar; unter den ebenbezeichneten Auszügen bieten sich hierfür grammatische, lexikalische, phraseologische Sammlungen oder sachliche Zusammenstellungen nach bestimmten Gesichtspunkten, Vergleichungen verwandter Schriftwerke, Schilderungen bestimmter Charaktere oder Zustände auf Grund der vorgängigen Quellenlektüre, zur Abwechselung und Übung auch Übersetzungen auserlesener Stellen dar, wogegen die Übersetzung ganzer Schriftwerke bei dem Schüler leicht in ein mechanisches Arbeiten ausartet und auch zur Benutzung unerlaubter Hilfsmittel verleitet. Nützlich sind namentlich die phraseologischen und sachlichen Sammlungen; unbedingt nötig ist die Anlegung von Adversarien nicht und jedesfalls wird der Lehrer sich hüten, nach dem äußeren Umfange derselben, der ja auch Täuschungen in sich bergen kann, den Fleiß der Schüler abmessen und beurteilen zu wollen.

Diese Anleitung und hiermit die Leitung der Privatlektüre überhaupt fällt dem Hauptlehrer der alten Sprachen in der betreffenden Klasse anheim; wo sich zwei in diesen Unterricht teilen, wird unter Vermittlung des Direktors leicht eine Einigung zu treffen sein. Und hiermit wäre auch die Beantwortung der letzten Frage eingeleitet, ob und inwieweit die Lehrer das Privatstudium der Schüler zu beaufsichtigen haben. Daß dasselbe nicht ohne jede Aufsicht bleiben kann, ergiebt sich aus allem Gesagten; es heißt keineswegs die auf diesem Gebiete notwendige Freiheit des Schülers verkümmern, wenn der Lehrer sich von Zeit zu Zeit, sei es privatim oder in der Klasse selbst, davon überzeugt, was und wie die Schüler gearbeitet haben. Auch wird diese Aufsicht um so weniger empfindlich fallen oder die Selbstthätigkeit der Schüler beeinträchtigen, wenn der Lehrer sich hierbei mehr helfend und ratend als tadelnd oder gar strafend verhält, wiewohl ein Vorwurf über Nachlässigkeit und Oberflächlichkeit auch bei dem Privatstudium ganz am Orte ist. Denn das Auge des Erziehers soll über der ganzen Entwicklung seines Zöglings wachen und er würde seiner Pflicht fehlen, wenn er in seiner Sorgsamkeit gerade an dem wichtigen, aber gefahrvollen Punkte nachließe, wo der Schüler die ersten selbständigen Schritte in seiner Bildung versucht. Wieweit die Einwirkung des Lehrers gehen soll, das hängt von der jeweiligen geistigen und sittlichen Beschaffenheit der ganzen Klasse wie des einzelnen Schülers ab; allgemeingültige Vorschriften lassen sich im einzelnen hierüber nicht geben und sind auch nicht erforderlich, da der umsichtige Lehrer aus seiner Kenntnis der Schüler die sicherste Richtschnur seiner Handlungsweise entnehmen wird (Arnoldt, a. a. O. S. 78; Stoy in den Verh. der hannoverschen Philologenversf.). Will man dies schwierig nennen, nun das ganze so schwierige Geschäft des Lehrers teilt sich zwischen Leitung und Entwicklung, zwischen Anhalten zum Gehorsam und Erziehung zur Freiheit, so daß die Mißgriffe bei dieser besonderen Aufgabe nicht eben häufiger sein werden, als bei der gesamten Lehrerthätigkeit. Man versuche nur getrost dieses Feld zu betreten und die Hingabe des Lehrers wird bald Früchte zeitigen, die er zu den belohnendsten und reichsten in seinem ganzen Berufsleben zählen wird.

Schrader.

Privatstunden der Lehrer und der Schüler. Es ist eine der wichtigsten und schwierigsten Aufgaben des Leiters einer Schule, darauf zu achten, daß diejenigen, welche in dieselbe eintreten sollen, den Klassen zugewiesen werden, für welche sie geeignet sind; nicht minder wichtig und schwierig ist die, am Ende des gesetzmäßig vorgeschriebenen Kursus die Versetzungen aus den niederen Klassen in die höheren sorgfältig zu überwachen. Mag er noch so viele Schwierigkeiten, besonders von seiten der Eltern, zu

Digitized by Google

überwinden haben, er muß die Entscheidung mit gewissenhafter Erwägung des Verhältnisses treffen, in welchem die Kräfte derer, um die es sich handelt, zu den an sie zu stellenden Forderungen stehen; hat er erkannt, quid ferre recusent, quid valeant humeri, so muß er den gefaßten Beschluß seiner Überzeugung gemäß fest und ohne Wanken aufrecht halten. Denn es gilt hier nicht etwa bloß das Wohl eines einzelnen Schülers, — obgleich auch schon dieses an und für sich von hoher Bedeutung ist, — sondern es gilt sogar das Gedeihen einer ganzen Klasse. Ist bei der Aufnahme und bei den Versetzungen der Schüler das Richtige geschehen und treten nicht besondere Umstände ein, welche den Schulunterricht beeinträchtigen und hemmen, so ist anzunehmen, daß die auf angemessene Weise zusammengesetzten Klassen in stetigem Fortschreiten sich dem ihnen vorgesteckten Ziele nähern und schließlich das Pensum zu Ende führen werden. Freilich werden sich je nach der glücklicheren oder weniger günstigen Begabung, dem größeren oder geringeren Fleiß, der mehr oder minder hervortretenden Gewissenhaftigkeit sehr erhebliche Unterschiede unter den Schülern ergeben; denn alle Schüler gleichmäßig zu fördern, ist für den Lehrer eine in der Sache liegende Unmöglichkeit; ebenso wie es unmöglich ist, sie alle innerhalb einer bestimmten Zeit soweit zu bilden, daß sie den Lehrkursus bis zu einem für die Versetzung noch ausreichenden Grad der Sicherheit durchgearbeitet haben.

Ist in dem Vorstehenden dasjenige bezeichnet, was man mit den Klassen im normalen Zustande erreichen kann, ist darin gewissermaßen die ideale Aufgabe ausgesprochen, welche man zu verwirklichen überall bestrebt sein muß, so lehrt die Erfahrung, daß in den allerseltensten Fällen, man kann wohl sagen niemals, alle Schüler gleichmäßig durch die Klassen vorrücken. Es ist immer auch in den am besten beschaffenen und sich unter den günstigsten Umständen befindenden Klassen eine Anzahl von Schülern vorhanden, welche hinter den übrigen zurückbleibt. Wer will die Gründe für diese Erscheinung insgesamt ermitteln? Kränklichkeit, störende Verhältnisse und Einwirkungen im häuslichen Leben, auffallend geringe Befähigung, unüberwindliche Trägheit, leichtsinniges Wesen sind besonders die von seiten der Schüler herstammenden Veranlassungen zu deren Zurückbleiben oder wenigstens zu ihrem für einige Zeit unterbrochenen Vorwärtsschreiten; andererseits sind oft selbst die tüchtigsten Lehrer wegen Überfüllung der Klassen nicht imstande, diejenige energische Thätigkeit aller oder auch nur der meisten Schüler herbeizuführen, durch welche das Gelingen der Aufgabe bedingt ist, — von menschlichen Schwächen, von Mängeln in der Einteilung der Pensen, von pädagogischen Verstößen und Versehen, welche die Lehrer begehen, möge hier geschwiegen werden, obgleich auch in ihnen ein nicht geringer Teil der Verschuldung vorhanden ist. Genug, es steht fest, daß gewisse Schüler zurückbleiben und daß schon früh im Kursus mit Sicherheit zu erkennen ist, es werde am Schluß desselben nicht gelingen, sie weiter zu befördern. Ist da nicht zur rechten Zeit eine Hilfe anzuwenden, sobald man einmal die Überzeugung gewonnen hat, daß die Schule als solche dem Schaden nicht werde vorbeugen können? Daß in einem derartigen Falle Privatstunden, welche den schwachen Schülern erteilt werden, ein nicht nur nicht abzuweisendes, sondern sogar ein zu billigendes Hilfsmittel sind, wird man nicht bestreiten können, ja es wird Pflicht der Schule sein, den geeigneten Augenblick wahrzunehmen, um die Angehörigen der Schüler auf dies Hilfsmittel aufmerksam zu machen. Wo diese Hinweisung stattfindet und ihr gemäß auf zweckmäßige Weise Abhilfe bereitet wird, da lehrt die Erfahrung in den meisten Fällen, daß man das Richtige ergriffen habe. Ist demnach die Erteilung von Privatstunden nicht zu verwerfen, so ergiebt sich aus dem Gesagten, daß diese hauptsächlich dann von wahrhaftem Nutzen sein wird, wenn Schule und Haus sich verständigen und zur passenden Zeit das angemessene Mittel anwenden. Es kann hier von beiden Seiten gefehlt werden. Nicht selten kommt es vor, daß Lehrer entweder in einer gewissen Ungeduld, ihre Schüler rascher gefördert zu sehen, als es vielleicht ihnen selbst gelingen mag, oder auch wohl um sich die Arbeit etwas zu erleichtern, die Eltern zur Anordnung von

Digitized by Google

Privatstunden auffordern; andererseits hoffen auch Eltern, die Ihrigen sicherer vorwärts schreiten zu sehen, als der gewöhnliche Gang der Schule es möglich macht, wenn sie, ohne daß diese es für erforderlich erachtet, durch Privatmittel ihre Sorgfalt bethätigen. Beides kann schädliche Folgen haben, insofern Gefahr vorhanden ist, daß es in den naturgemäßen und einfachen Entwicklungsgang der Schüler zur Unzeit eingreift *). Man hat oft Privatstunden ein Übel genannt, welches den Schülern angethan werde, — gewiß nicht mit Unrecht in dem Falle, daß nicht der richtige Augenblick erfaßt werde; wird dieser erfaßt, so kann man sie nicht als ein Übel bezeichnen, man muß sie vielmehr unter Umständen als eine zweckdienliche Kur betrachten. Der Leiter der Schule muß diesem Gegenstand große Aufmerksamkeit zuwenden und im Zusammenwirken mit den Ordinarien oder Hauptlehrern der Klassen sowie mit den einzelnen Lehrern diejenigen Schüler herauszufinden wissen, bei denen dieses besondere Förderungsmittel ratsam ist. Vor allem freilich wird hierbei zu verhindern sein, daß einzelnen Schülern zu viel Privatstunden auferlegt, namentlich daß sie durch dieselben in zu vielen Gegenständen zu gleicher Zeit in Anspruch genommen werden. Es ist besser, sie verweilen in einer Klasse eine Zeit lang über den gesetzmäßigen Kursus hinaus, als daß bei ihnen wie bei Treibhauspflanzen die Kräfte allzusehr angespannt werden, um nachher doch wieder zu erschlaffen. Es bedarf kaum der Erwähnung, daß vor allen die Schüler der unteren Klassen, kaum die der mittleren es sind, bei denen die Veranlassung zu einer Nachhilfe durch Privatstunden vorliegen darf; findet der Fall statt, daß man auch denen der oberen Klassen diese Nachhilfe angedeihen lassen muß, so liegt meistenteils der Schluß auf eine Versäumnis oder eine Verschuldung nicht sowohl der Schüler als irgend welcher Lehrer, also der Schule selbst nahe. Eine ins einzelne gehende Angabe derjenigen Gegenstände, für welche vorzüglich Privatstunden anzuordnen sind, ist nicht ratsam zu unternehmen; ist überhaupt ein Unterschied zwischen wichtigen und unwichtigen Unterrichtsgegenständen anzuerkennen, so versteht es sich von selbst, daß besonders die wichtigen ins Auge zu fassen sind. Doch sind die Fälle, die hier in Betracht kommen können, so eigentümlicher, ja so recht individueller Art, daß sie sich der genauen Untersuchung und Sonderung entziehen, und man sich begnügen muß, die Entscheidung der Einsicht und dem Takt der Leiter und der Lehrer der Anstalten zu überlassen.

Um eine durch den übertriebenen Eifer der Eltern veranlaßte Überbürdung der Schüler zu vermeiden, muß sich die Schule auch darüber zu belehren suchen, ob diese nicht etwa in Gegenständen, welche dem durch sie erteilten Unterricht fremd sind, zu viele Privatstunden erhalten; wie ja bekanntlich durch Musikstunden und die sie begleitenden Übungen die Körper- und Geisteskraft besonders der jüngeren Schüler oft auf eine geradezu beklagenswerte Weise angestrengt und selbst aufgeregt wird, sowie im Winter durch Tanzstunden nicht selten dem Unterricht in mehrfacher Beziehung Abbruch geschieht. Man wirft vielleicht ein, auf diesen Punkt zu achten, sei Aufgabe der häuslichen Erziehung, eine Einmischung in dergleichen Dinge gehe über den Kreis der Verpflichtungen der Schule hinaus. Dies ist keineswegs zuzugeben! Wie oft suchen nicht die Eltern die Schuld dafür, daß die Ihrigen in den Klassen nicht nach Wunsch vorwärts kommen, in der Schule, in ihren Einrichtungen, in den Lehrern, in ihrer Lehrweise; forscht man genauer nach den Ursachen der Abgespanntheit, der Schlaffheit, der Zerfahrenheit, mit welcher man zu kämpfen hat, so findet man sie nicht selten in der zeitraubenden Beschäftigung mit Gegenständen der bezeichneten Art. Auch hierauf hat die Schule ihren Einfluß auszudehnen; es muß den Klassenlehrern zur Pflicht gemacht werden, sich in jedem Kursus Kenntnis zu verschaffen von allen Stunden, welche die Schüler über die der Schule hinaus erhalten; finden sie oder der Vorsteher der

*) Von Interesse ist in dieser Beziehung die Mitteilung von C. L. Roth (Das Gymnasialschulwesen in Bayern, S. 49) in betreff einer Übertreibung, die früher in München geherrscht hat. Erfreulich nach anderer Seite hin ist das Verfahren und die Charakterfestigkeit Friedrichs v. Thiersch nach Döderleins Bericht (Öffentliche Reden 1860, S. 445).

Digitized by Google

Anstalt, welchem hierüber sorgfältige Angaben mitzuteilen sind, daß das Maß im allgemeinen oder das gewissen Schülern zusagende Maß überschritten ist, so muß eine aufmerksam machende, Besorgnis aussprechende oder warnende Anzeige an die Eltern erlassen werden. Wird diese fürsorgliche Stimme überhört, so hat die Schule das Ihrige gethan, und sie steht alsdann gegen jeden später erhobenen Vorwurf gesichert und gerechtfertigt da.

Wenn man nun nicht verkennen kann, daß in gewissen Fällen und bei vorsichtiger Beschränkung die Erteilung von Privatstunden empfehlenswert ist, so fragt sich, wer soll dieselben den Schülern erteilen? Hier ist zunächst auf das Entschiedenste von der Wahl solcher Lehrer abzuraten, welche nicht in unmittelbarer Beziehung zu der Schule stehen, also sich der Beaufsichtigung, der Kontrolle, kurz irgend welcher Einwirkung derselben auf ihr Thun entziehen. Eine derartige Wahl ist selbst dann nicht ratsam, wenn der Privatlehrer sich freiwillig oder auf Veranlassung der Eltern mit den Lehrern der Schule in Verbindung setzt; auch in diesem Falle kann die Schule, da jener ihrer Methode und Erfahrungsweise fern steht, selbst nicht die geringste Verantwortung für den gedeihlichen Erfolg dieser Art von Nachhilfe übernehmen, um so weniger, als die traurigsten Beispiele der jämmerlichen Folgen solchen Unterrichts nur allzuzahlreich vorliegen. Sieht man, was gewiß das Beste ist, von Persönlichkeiten der bezeichneten Art ab, so bleibt nur die Wahl von Lehrern der Anstalt, welcher der zu Unterrichtende angehört, und von Schülern derselben übrig.

Hinsichtlich der Lehrer der Anstalt ist wohl die Frage aufgeworfen worden, ob nicht zu besorgen sei, daß ihre Stellung in der Klasse durch die Übernahme von Privatschülern bei den eigenen Schülern irgendwie gefährdet werde. Es liegt nahe, daß eine gewisse Art von Eltern die Meinung hegt, wenn sie einen Lehrer der Klasse, in welcher sich ihre Kinder befinden, bezahlen, so übernehme dieser auch die Verpflichtung, dieselben am Ende des Kursus zu versetzen, mögen sie nun reif sein oder nicht; andererseits soll nicht verschwiegen werden, daß der Erfahrung gemäß hier und da Lehrer es nicht unter ihrer Würde gehalten haben, durch Benutzung verschiedenartiger, nicht gerade rühmlicher Mittel sich Privatschüler so zu sagen zu pressen, die sie dann auch schließlich zur Verwunderung der Lehrer der folgenden Klassen versetzt haben. Dies steht in der That fest: es hat sich bisweilen, sei es aus unrichtigen, sei es leider aus richtigen Gründen, an einzelnen Orten bei Eltern und Schülern die Ansicht gebildet, von gewissen Lehrern werden Privatschüler versetzt, selbst wenn sie es nicht verdienen. Um dem entgegenzutreten, ist gelegentlich die Forderung aufgestellt worden, es solle die Erteilung von Privatstunden durch Lehrer der Klassen, in welchen sich die der Nachhilfe bedürftigen Schüler befinden, in den von ihnen erteilten Unterrichtsgegenständen geradezu verboten werden. Träte dies Verbot ein, so würde auch das Gute, das ohne Widerspruch durch Privatstunden bewirkt werden kann, hinwegfallen. Deshalb hat in Preußen ein Ministerialerlaß vom 27. April 1854 festgesetzt, daß jeder Lehrer, welcher gegen Honorar an Schüler seiner Klasse Privatunterricht zu geben veranlaßt wird, dazu vorher die Genehmigung des Direktors nachzusuchen habe, daß dieser die Fälle, in welchen er dieselbe erteilt, mit Angabe der jedesmaligen Gründe notiere und eine Übersicht davon dem betreffenden Departementsrat bei der nächsten Anwesenheit desselben zur Kenntnisnahme vorlege*). Enthält auch der letzte Punkt etwas zu viel der Vorsicht, so sieht man doch, durch diese Anordnung ist das Vorteilhafte der Privatstunden gewahrt, und es wird dem Mißbrauch, den etwa Lehrer mit ihnen treiben können, soweit als möglich gesteuert. Wo die Leiter der Anstalt und deren

*) Dies stimmt in der Hauptsache überein mit der Instruktion vom 12. Dez. 1839 für die Direktoren der Gymnasien in der Rheinprovinz § III, 4. Siehe v. Rönne, Das Unterrichtswesen des preuß. Staates, 2. Bd. S. 89. Wenn ebendaselbst S. 107 Anm. 1) von einem Verbot, welches in Schlesien das Königl. Prov.-Schulkollegium in dieser Beziehung erlassen habe, die Rede ist, so ist dieses nicht ein bleibendes geworden, wie aus dem oben erwähnten Ministerialerlaß zu erkennen ist.

Digitized by Google

Lehrer bei ihrer Thätigkeit für die Jugend Hand in Hand gehen, da ist die größte Wahrscheinlichkeit vorhanden, daß weder von seiten der Lehrer Mißbräuche eintreten, noch von seiten der Eltern die Handlungsweise jener werde irgend einer falschen Beurteilung unterzogen werden. Bedenklich ist die oft durch die Umstände der Eltern verursachte gleichzeitige Erteilung der Privatstunden an mehrere Schüler, vielleicht an eine nicht unerhebliche Zahl derselben; im allgemeinen muß der Lehrer sich dieser Art des Unterrichts enthalten, sowohl um der Förderung der einzelnen willen, als auch weil sehr leicht der Verdacht entsteht, er wolle sich einen reichlichen Geldgewinn sichern. Kann dieser Verdacht auch durch Verminderung des von den Schülern zu zahlenden Honorars vermieden werden, so wird doch gerade der hauptsächlichste Zweck dieser Stunden, daß man den einzelnen recht genau und sorgfältiger, als der Klassenunterricht gestattet, behandle und das Mangelhafte in seinen Kenntnissen beseitige, verfehlt. Weniger bedenklich sowohl hinsichtlich jenes Verdachts als auch in betreff der Leistungsfähigkeit des Lehrers ist die Beaufsichtigung von Schülern bei Anfertigung von Schularbeiten durch denselben. Hier handelt es sich vor allem um Gewöhnung nachlässiger, flatterhafter, oberflächlicher, leichtsinniger Schüler an eine feste Ordnung im Fleiß, ja an bestimmte Arbeitszeiten; das Element der Belehrung tritt mehr zurück und kommt hauptsächlich nur insofern zur Geltung, als die Kontrolle der Arbeiten ja von selbst Sicherheit und somit auch regelmäßiges Fortschreiten im Wissen und Können herbeiführt. Um auch hier sowenig als möglich Mißbräuche aufkommen zu lassen, schärft der oben angeführte Ministerialerlaß, indem er die Sache selbst nicht hindern will, den Direktoren ein, darauf zu achten, daß dergleichen bezahlte Arbeitsstunden keine Ungleichheit in Behandlung und Beurteilung der Schüler zur Folge haben. — Schließlich möge hier noch den Lehrern, besonders den jüngeren, der Rat gegeben werden, daß sie die Zahl der Privatstunden, sowohl derer, welche sie an Schüler ihrer Klasse, als auch derer, die sie andern erteilen, welche nicht der Anstalt angehören, soviel als thunlich beschränken mögen; der Schulunterricht und die Arbeiten für ihn nehmen einen großen Teil der Kräfte, körperlicher wie geistiger, so sehr in Anspruch, daß der strebsame Lehrer der Muße bedarf, nicht bloß um sich zu erholen, sondern auch — und dies ist gewiß das Wichtigste — um sich weiter zu bilden, damit er nicht des hohen Vorrechts, ein Gelehrter und stets Lernender zu sein, verlustig gehe, um ein Stundengeber, ein Handwerker zu werden. Privatstunden, wenn man sie mit Gewissenhaftigkeit verteilt, können nicht als eine Erholung betrachtet werden; wer deren zu viele übernimmt, reibt auf bedauernswerte Weise die Kräfte auf, welche er auf edlere Weise für sich und die Schule, der er angehört, zu verwenden verpflichtet ist. Leider ist das Verhältnis der Einnahmen vieler Lehrer gegenüber den Anforderungen, welche in der jetzigen Zeit sich nun einmal nicht abweisen lassen, sehr oft, vielleicht meistenteils der Grund zur Überbürdung der Kräfte derselben durch Privatstunden: man kann den Wunsch nicht unterdrücken, daß die Pfleger der Schulen immer noch mehr für die Beschaffung auskömmlicher Gehalte bei einer erheblichen Anzahl von Lehrern Sorge tragen mögen; aber es läßt sich freilich auch nicht verkennen, daß nicht immer den Lehrern der bescheidene Sinn und diejenige Genügsamkeit innewohnt, ohne welche man sich der herrlichen Aufgabe, ein Bildner und ein Vorbild der Jugend zu sein, nicht widmen sollte. Mit diesem Fingerzeige möge der hier angeregte, so höchst wichtige und inhaltsreiche Gegenstand verlassen werden; ganz mit Stillschweigen war an ihm nicht vorüberzugehen.

Da möglicherweise die Lehrer nicht Zeit haben, alle notwendig gewordenen Privatstunden zu übernehmen, so bietet sich eine leicht zugängliche Aushilfe in den Schülern der oberen Klassen dar, welche aus zwei Gründen zu der Erteilung derselben zugelassen werden können. Einmal kann diese Art von Thätigkeit für sie eine sehr förderliche Übung und Befestigung in den Elementen der Unterrichtsgegenstände sein. Die Erfahrung lehrt fast täglich, daß selbst tüchtige Mitglieder der oberen Klassen in

Digitized by Google

manchen Abschnitten der Lehrgegenstände früherer Klassen, die sie bei ihrem Aufenthalt in diesen genau gewußt, bei dem weiteren Vorwärtsschreiten unsicher geworden sind und Lücken erhalten haben; durch das Einüben jüngerer Schüler in deren Klassenpensen werden sie genötigt, manches Vergessene oder nur noch unbestimmt Gewußte in ihrem Gedächtnis wieder aufzufrischen und zu völliger Sicherheit zu gestalten, ja es werden jetzt erst beim Lehren gewisse Gegenstände, welche sie früher nur mit dem Gedächtnis aufgenommen und nicht innerlich verarbeitet hatten, ihnen klar und somit gelangen sie nunmehr erst zum richtigen Verständnis derselben. Hiermit hängt innig der Gewinn zusammen, daß nicht selten begabte ältere Schüler gerade durch die Unterweisung von Mitschülern tieferer Klassen zum Bewußtsein ihrer Befähigung und selbst zur Klarheit über den von ihnen zu wählenden Beruf gelangen. Der zweite Grund, weshalb man die hier besprochene Beschäftigung den Schülern der oberen Klassen wohl gestatten kann, ist der, daß die ärmeren unter ihnen durch sie in den Stand gesetzt werden, sich wenigstens einen Teil ihres Unterhalts auf der Schule durch eigene Bemühung zu erwerben. Wie mancher strebsame Jüngling, in welchem gute Anlagen und Energie vorhanden waren, hat sich durch Stundengeben die Mittel verschafft, die es ihm möglich machten, eine gründliche Schulbildung zu gewinnen und dadurch in späterer Zeit eine ehrenvolle, segensreiche Stellung unter seinen Mitbürgern einzunehmen! Man beklage dergleichen junge Leute nicht; frühzeitiger Kampf mit äußeren Schwierigkeiten stärkt bei glücklich ausgestatteten Naturen den Charakter und stählt die Kräfte, die dereinst in prüfungsreicheren Verhältnissen des Lebens sich mit trefflichem Erfolge bethätigen können. Wenn nun nach dem Gesagten hauptsächlich aus den angeführten zwei Gründen die Erteilung von Privatstunden älteren Schülern überlassen werden darf, so muß auf folgendes sorgfältig geachtet werden*). Der Vorsteher der Anstalt muß diesen Gegenstand einer unausgesetzten, gewissenhaften Beaufsichtigung und Leitung unterwerfen, damit nicht Schüler, die in sittlicher oder in wissenschaftlicher Beziehung ungeeignet sind, Unterricht erteilen und dadurch einerseits sich selbst schaden, andererseits — was das Schlimmste ist — den unter ihren Einfluß gelangenden jüngeren Schülern unwiederbringliche Nachteile bereiten. Es ist eine heilige Verpflichtung, daß unter der obersten Kontrolle des Vorstehenden die Lehrer der Schule sich — was unschwer bewerkstelligt werden kann — vergewissern, welche unter den älteren Schülern zur Erteilung des Unterrichts empfohlen werden können und wie viele Stunden jeder einzelne von ihnen giebt, und daß sie alsdann ihre Thätigkeit überwachen, für deren Beurteilung ja die Leistungen der von ihnen unterrichteten jüngeren Schüler den besten Maßstab gewähren; außerdem ist es notwendig, eine übermäßige Anstrengung derselben durch Privatstunden zu verhindern, damit nicht der Schulthätigkeit und dem häuslichen Fleiß ihre besten Kräfte entzogen werden. Wenn dann gelegentlich denen, welche Privatstunden erteilen, von erfahrenen Lehrern der Schule Winke gegeben werden, wie sie ihre Schüler zu behandeln, welche Punkte sie besonders zu beachten, vor welchen Mißgriffen und Überschwenglichkeiten sie sich zu hüten haben, welche Irrtümer und Verstöße es hauptsächlich seien, die von schwachen Schülern begangen werden und denen man deshalb zeitig entgegentreten müsse, kurz wenn die Erfahrung gewiegter Männer dem rüstigen Streben und guten Willen lebhafter Jünglinge entgegenkommt und fördernd zur Seite tritt, so wird der Anstalt nach verschiedenen Seiten hin Vorteil aus einem Gegenstand erwachsen, der an und für sich in dem Plane und der Absicht der

*) In betreff dieses Gegenstandes heißt es in der Verfügung eines preußischen Schulkollegiums: Die Erteilung von Privatunterricht seitens der Schüler sei teils in ein deren Ausbildung gefährdendes Übermaß ausgeartet, teils haben die durch den Privatunterricht gewonnenen reicheren Geldmittel nicht selten einem Hang zu zerstreuenden Vergnügungen Vorschub geleistet. Es wird daher der wachsamen Fürsorge der Direktoren empfohlen, daß kein Schüler ohne ihre für jeden einzelnen Fall besonders einzuholende Genehmigung Privatunterricht übernehme. v. Rönne a. a. O. 1. Bd. S. 296, Anm. 4.

Digitized by Google

Schule nicht liegt und der nur durch die Unvollkommenheit bedingt ist, welche der Ausführung aller menschlichen Dinge anhaftet, selbst wenn sie noch so geschickt und vorsichtig ausgedacht und berechnet sein sollten. Denn schließlich ist doch nicht zu verkennen, daß, wenn die Schule dem Ideale entspricht, das man sich bei ihrer Einrichtung und Leitung bilden muß, gar keine Veranlassung zur Erteilung von Privatstunden vorhanden sein kann, daß man daher, je weniger das Erfordernis derselben eintritt, desto mehr annehmen darf, sie nähere sich dem Ideale, nach dessen Verwirklichung zu streben ihre Aufgabe ist. **Heydemann.** †

Privatunterricht, s. Besoldung S. 597.

Probe. Versuchung. Was wir im Vaterunser vom lieben Gott erbitten, nämlich daß er uns nicht in Versuchung führe, das wollen wir auch nicht über unsere Zöglinge und Schüler verhängen. Das Leben bietet der Versuchungen ohnehin genug, so daß wir nicht nötig haben, sie noch auf künstliche Weise zu mehren. Dieses Künsteln und Experimentieren auch mit dem sittlichen Menschen war eine von den Verirrungen des Philanthropinismus, der im Glauben an die Allgewalt der Methode vermeinte, die moralischen Kräfte wie physikalische handhaben, dirigieren, berechnen zu können — etwa, wie man eine Dampfmaschine untersucht, mit wieviel Pferdekraft sie wirkt, oder die Kohäsionskraft einer Holzart durch Gewichte, die man anhängt oder auflegt. Risse aber und Beschädigungen, die durch das Experiment und infolge desselben dem inneren Menschen zugefügt werden, können nicht mechanisch verleimt und repariert werden, und die im sittlichen Geist des Menschen erregten Wellenschläge lassen sich nicht durch Erziehungskünste abdämmen und abzirkeln. Um schlechte Triebe auszurotten, muß ihnen auf alle Weise die Nahrung versagt, die Befriedigung erschwert werden; durch eine Probe wird aber das gefährliche Objekt wieder herangezogen, die Erinnerung an die Annehmlichkeit des Genusses, der Reiz, der im Verbotenen liegt, wieder lebendig, die bisher glücklich nach anderen Richtungen hingezogene und beschäftigte Aufmerksamkeit wieder in ein altes Geleise gelenkt. Dies auch in dem Falle, daß der Zögling der Versuchung widersteht. Unterliegt er aber derselben, so hat sein moralisches Wesen eine Schwächung erlitten gleich einem noch nicht völlig Genesenen, der zu früh das Zimmer verlassen, dem Wind und Wetter sich ausgesetzt hat und nun einen Rückfall bekommt. (Vgl. d. Art. Rückfall.) Merkt er nachher, daß man ihn auf die Probe gestellt hat, so wird sein Vertrauen zu den Erziehern, sein bis dahin argloses, hingebendes, offenes Verhältnis zu ihnen nicht minder erschüttert, als wenn er es sogleich merkt, daß man ihn versuchen wolle. Indem er gewahrt, daß man ihm hat eine Falle stellen wollen, betrachtet er das als einen Versuch, ihn zu überlisten und nun glaubt er sich gewissermaßen berechtigt, der List mit List zu begegnen und die Erwachsenen auch seinerseits zu täuschen. Er wird vorsichtiger und schlauer. Wenn er der Versuchung in diesem Falle widersteht, weil er die Absicht gemerkt hat und die Belohnung wie die Strafe im Hintergrunde erblickt: so ist damit keine Bürgschaft gegeben, daß er in den Fällen, wo er sich unbeachtet und frei glaubt, die gleiche Widerstandskraft zeigen werde. Somit ist durch die Versuchung auf keine Weise etwas gewonnen*).

*) Ein schlagendes Beispiel von der Verwerflichkeit des absichtlichen Führens in Versuchung erzählt Lange in seinen „Erinnerungen aus meinem Schulleben" (Potsdam 1855. S. 57) von dem Pestalozzianer, Schulrat Zeller (damals in Königsberg). Um die Tugendfestigkeit der Kinder zu prüfen, wählte er unter den größeren Versucher aus, deren geheime Aufgabe es war, die andern zu irgend einem Unrechte zu verleiten. So trifft unter andern ein solcher Versucher einen kleinen weinenden Knaben im Garten. Warum weinst du? fragt er ihn. Der Oberschulrat hat mich geschlagen. Ei, das mußt du nicht leiden. Was kann ich machen? Muß ihm Kartoffeln aufziehen und über die Mauer werfen. Der Verführte thut's und der Versucher berichtet an Zeller. „Du bist nicht bestanden in der Prüfung," hieß es nun, „leide deine Strafe." Warum dieses Verfahren wahrhaft heillos ist, und dem Pädagogen zuerst, dann dem Burschen, der die Rolle des Satans spielte, die Strafe gebührt hätte, liegt auf der Hand. Hier wird ein böser Gedanke, den der arme Kleine gar nicht in sich trug, erst mit boshafter Hand in seine Seele

Digitized by Google

Ein anderes durchaus nicht bedenkliches Experiment ist es, wenn die Fertigkeit des Willens, sich schnell zu fassen und zu bestimmen, die Besonnenheit und Geistesgegenwart durch besondere Veranstaltungen geübt und geprüft wird. Wie in einer Garnison zuweilen Appell geschlagen, oder wie der Feuerwehr das bekannte Signal gegeben wird, um ihre Anstelligkeit und Schlagfertigkeit zu erproben: so sollte mitunter in Schule und Haus die gewohnte Ordnung absichtlich unterbrochen, mitten in der Mahlzeit aufgehört, zu einer frühen Stunde geweckt werden mit dem Befehl, in einer halben Stunde zu einem Ausfluge gerüstet zu sein. Da in der Fremde der Mensch viel mehr auf sich selbst gestellt wird als daheim, wo ihn die Gemeinschaft hebt und trägt: so sind kleinere und größere Reisen treffliche Proben, um die Anstelligkeit, Umsicht, Ausdauer und Urteilsfähigkeit der Jugend zu erforschen. Nicht minder Aufträge, die man ihm erteilt, und Geschäfte, bei denen man ihm möglichst freien Spielraum läßt. Solche Proben haben auch das Gute, daß sie das Band zwischen Zögling und Erzieher nicht lockern, sondern festigen, weil jener dankbar das Vertrauen erkennen wird, das dieser ihm schenkte. Vertrauen erweckt wiederum Vertrauen und macht geneigt, demselben zu entsprechen.

A. W. Grube. †

Probejahr. Das Probejahr ist nur ein Glied in der Kette von Einrichtungen, die zur praktischen Ausbildung des höheren Lehrerstandes dienen sollen. Da die eingehende Besprechung dieser Ausbildung einem größeren Artikel vorbehalten bleiben muß (vgl. Lehrerbildung S. 451 ff. Anstellung S. 185. Pädagogisches Seminar. D. Red.), so genüge es hier, auf die ausgezeichnete Instruktion von Gedike für das Berliner Seminar für gelehrte Schulen (Gedike Schulschriften Bd. 2, S. 115 ff.) zu verweisen, auf die eine andere sehr gründliche Abhandlung von Mützell (Suppl. z. 7. Jahrg. d. Gymnasialzeitg. S. 61 ff.) sich bezieht. Die erstere hat die Grundlage zu der preußischen Ministerialverordnung v. 24. Sept. 1826 gegeben, durch die, wie es scheint, zuerst die Einrichtung eines Probejahrs getroffen worden ist. Nach Absolvierung der Universitätsstudien und der sich daran anschließenden Prüfung, und bevor eine definitive Anstellung erfolgen kann, soll nämlich der Kandidat mindestens 1 Jahr lang an einer höheren Lehranstalt beschäftigt werden, um dort seinen künftigen Beruf in seinem ganzen Umfange kennen zu lernen, seine Kraft für denselben zu üben, der Aufsichtsbehörde aber ein Urteil über seine praktische Befähigung zu ermöglichen; und diese Zeit wird als Probejahr bezeichnet. Während in den kleineren deutschen Staaten kein Bedürfnis zu einer solchen Einrichtung vorhanden ist, und in Württemberg die theologischen Seminare eine willkommene, wenn auch nur für eine sehr beschränkte Anzahl von Kandidaten

geworfen; dieses Urteil hat auch die nachherige Strafe nicht mehr gut machen können, und hätte sie es auch gekonnt, so war es schändlich, des Knaben sittliches Leben erst zu verletzen, um es wieder durch Schläge zu heilen. Nicht viel besser, wenn auch nicht so sittenverderblich, ist wenigstens bei einem Examen dasjenige Vexieren, das den Examinanden, um die Sicherheit seines Wissens zu prüfen, aufs Eis führt, ihm eine richtige Antwort verwirft, um zu sehen, ob er sie festzuhalten wisse. Mit einem Examinator zu disputieren ist zumal einem schüchternen, bescheidenen Menschen nicht möglich. — Etwas anderes ist es, wenn nicht ein böser Gedanke in des Kindes Seele geworfen wird, sondern nur durch Darbietung einer Gelegenheit zum Bösen konstatiert werden soll, ob der Gedanke, die darauf bezügliche Lust vorhanden und der Wille ihr unterthan ist. Der Erzieher hat z. B. vielleicht Verdacht, es möchte ein Zögling heimlich naschen oder sich fremdes Gut aneignen; um seiner Sache gewiß zu sein, läßt er irgendwo eine Eßware oder ein Geldstück liegen, und der Erfolg bestätigt oder widerlegt nun den Argwohn. Hier ist nicht die Absicht, eine Falle zu stellen, sondern ein richtiges Urteil zu finden; man heißt nicht ihn Böses thun, man übt nicht positiv eine Reizung auf ihn aus, sondern man will erst wissen, ob eine Gelegenheit, wie sie das Leben sonst von selber bringt, für ihn zur Reizung werde. Aber auch dies ist nur als äußerstes Mittel anzuwenden, wenn man anders nicht auf den Grund kommen kann; der seiner fühlende Erzieher wird, auch wenn er sich dazu genötigt glaubt, doch immer das Gefühl dabei haben, daß es nicht redlich sei, so zu verfahren. Nur bei ganz versteckten, verschlossenen Individuen, bei schon geübten Heuchlern, von denen man die moralische Überzeugung hat, daß sie irgend ein Böses insgeheim treiben, die aber zu überführen noch nicht gelungen ist, kann die Maßregel zu einer pädagogischen Notwendigkeit werden. Palmer. †

Digitized by Google

bestehende Gelegenheit bieten, den Zweck des Probejahrs erreichen zu lassen*), sind in den übrigen größeren Staaten nach und nach ähnliche Bestimmungen getroffen worden, die wesentlich mit den preußischen übereinstimmend sich in der kurhessischen Verordnung vom 29. Sept. 1834 (Zeitschrift f. Gymnasialwesen Jahrg. VII, S. 108), in der hannoverschen vom 14. Febr. 1853 (a. a. O. S. 418), in der österreichischen v. 24. Juli 1856 (Jahns Jahrb. Jahrg. 74, S. 569) wiederfinden, während die nassauischen, sächsischen, bayerischen Verordnungen v. 20. Jan. 1845, 12. Dez. 1848, 24. Febr. 1854 (Z. f. G. III. S. 282, 705, VIII. 437) einfach die Bedingung einer praktischen Übung hinstellen, bevor eine definitive Anstellung erfolgen könne. Die für das Probejahr in Preußen geltenden Bestimmungen, welche im wesentlichen auf jener Verordnung vom 24. Sept. 1826 und einer späteren Min.-Instr. vom 3. März 1842 beruhen, haben durch eine Min.-Circ.-Verf. vom 30. März 1867 eine Zusammenstellung, resp. Änderung erfahren, deren wesentlichste Punkte hier folgen.

Nachdem die Prüfung p. facult. docendi absolviert, hat sich der Kandidat an das Schulkollegium derjenigen Provinz, in der er beschäftigt zu werden wünscht, zu wenden und erhält unter möglichster Berücksichtigung der von ihm ausgesprochenen Wünsche von diesem die Anweisung, an welche Anstalt er sich zur Abhaltung seines Probejahres zu begeben habe. Es soll eine zu Abgangsprüfungen berechtigte Anstalt, nur ausnahmsweise ein Progymnasium oder höhere Bürgerschule sein; an keiner Anstalt sollen mehr als 2 Probanden sein. Der Direktor derselben hat ihm auf Grund seines Zeugnisses höchstens 6—8 Stunden zu übertragen, ihm zu denselben die nötige Anleitung zu geben und ihn dann in seinen Lehrstunden häufig zu besuchen und zu beraten. Dasselbe soll von dem Ordinarius der Klasse geschehen, in der er unterrichtet. Namentlich aber haben die Lehrer, welche der Kandidat vertritt, sich fortwährend als die eigentlich verantwortlichen Lehrer anzusehen und daher anfangs allen Lektionen beizuwohnen, ihm nach den Stunden die etwa nötigen Bemerkungen zu machen, und sobald ihm eine selbständigere Leitung der Klasse anvertraut werden kann, von Zeit zu Zeit noch die Lektionen zu besuchen. Der Kandidat selbst hat zuerst vornehmlich bei denjenigen Lehrern, die er demnächst vertreten soll, später auch nach Anweisung des Direktors bei andern Lehrern und in andern Klassen zu hospitieren, um sich seinerseits mit der herrschenden Ordnung in Bezug auf Disciplin und Methode bekannt zu machen. Ein Wechsel der Anstalt während des Probejahres ist nur in dringenden Fällen zulässig; dagegen ist ein Wechsel des Unterrichtes nach dem ersten Semester und eine Beschäftigung in einer höheren Klasse ratsam. Seine Stellung den Schülern gegenüber ist die eines wirklichen Lehrers und hat er als solcher bei den Censuren, unter Revision des Ordinarius, seine Stimme abzugeben, wie er denn auch in den Konferenzen und Prüfungen zugegen sein soll; kleine Vergehen hat er selbständig in der üblichen Weise zu bestrafen, bei größeren jedoch den Rat und die Hilfe des Ordinarius oder Direktors in Anspruch zu nehmen. Seine Leistung soll im allgemeinen unentgeltlich sein, wenn nicht die Mittel der Anstalt eine Remuneration gestatten. Vertritt dagegen der Kandidat, wie es oft geschehen ist, eine volle Lehrerstelle, so wird er für die ganze ihm zugewiesene Stundenzahl honoriert. Nach dem Pensionsgesetz v. 27. März 1872 wird das Probejahr in die Dienstzeit eingerechnet. Am Ende desselben reicht der Direktor dem Prov.-Schulkollegium ein zugleich von dem Ordinarius, und falls keiner von beiden das Hauptfach des Probanden vertritt, auch von dem betr. Fachlehrer zu unterzeichnendes Zeugnis über die Thätigkeit des Kandidaten, seine praktische Befähigung, sein Verhalten gegen die Schüler, seinen Fleiß, seine Pünktlichkeit und sittliche Führung ein. Die Behörde eignet sich entweder dieses Zeugnis durch ihre Unterschrift ohne weiteres an oder modifiziert es auf Grund der

*) Katholische Lehramtskandidaten werden auch in Württemberg nicht selten einzelnen Anstalten zugewiesen, um unter der besonderen Führung eines dazu bezeichneten und für den einzelnen Fall belohnten Lehrers in den praktischen Dienst eingeleitet zu werden.

Digitized by Google

persönlichen Kenntnis ihres technischen Mitgliedes und händigt dasselbe dem Kandidaten aus, der es bei seinen Bewerbungen mit vorzulegen hat. Den Kandidaten, welche in den wenigen pädagogischen Seminaren Preußens beschäftigt werden, wird dieser Aufenthalt als Probejahr gerechnet*).

Die Verordnungen der übrigen Staaten weichen, wie gesagt, nur unerheblich ab; so fügte die kurhessische hinzu, daß die Beschäftigung vorzugsweise in den untersten Klassen, die österreichische, daß sie höchstens in 2 Klassen geschehen solle; die nassauische verlangte eine Probezeit von 2 Jahren; die österreichische ermächtigt den Direktor, nach einem halben Jahre oder im Notfalle sofort die Thätigkeit des Kandidaten zu sistieren. In Kurhessen sollte dem Kandidaten ein verschlossenes Zeugnis zur Vorlegung bei seiner 2. Prüfung eingehändigt werden und auch in Preußen wurde 1832 eine derartige gehässige Bestimmung der Trennung eines geheimen, über die Pflichttreue und Lehrgeschicklichkeit sich aussprechenden, und eines dem Kandidaten einzuhändigenden, bloß die unterrichteten Klassen und Lehrgegenstände enthaltenden Zeugnisses gegeben, eine Bestimmung, die nicht mehr besteht.

Um nun zu urteilen, wie der Zweck dieser Einrichtung erreicht worden, müssen wir absehen von dem früheren Notstande, dem Mangel an Lehrern, welcher über 20 Jahre gedauert hat, jetzt dagegen in eine nicht minder große Überfüllung mit Kandidaten umgeschlagen ist. Denn in dieser Zeit trat häufig genug der Fall ein, daß Kandidaten ohne jedes Examen eine volle Lehrerstelle vertreten sollten; das Ministerium verzichtete auf die vorgeschriebene Einholung seiner Genehmigung und verlangte nur die Zahl solcher ungeprüften, als Lehrer beschäftigten Kandidaten, welche auch im Sommer 1880 noch immer 45 betrug. Auffällig bleibt nur, daß die Anzahl derjenigen, welche die Prüfung bestanden, die der im folgenden Jahre beschäftigten Probanden außerordentlich überstieg. So betrug die Zahl der in den Jahren 1877—78, 1878—79, 1879—80 mit Erfolg geprüften Kandidaten 393, 401, 384, die der Probanden im Sommer 1878, 79, 80 dagegen nur 219, 238, 271. Ebenso sind die Direktoren jetzt durch den wachsenden Umfang der Anstalten und bei der Vielseitigkeit ihrer Verpflichtungen mehr als sonst verhindert, sich der Lehramtskandidaten in der Weise anzunehmen, daß „die Schule selbst alle weitere Einführung in die Kunst des Unterrichts, und zwar eines erziehenden Unterrichts überflüssig machen konnte" (Wiese, Preuß. Jahrb. v. 1860, S. 163). Aber fragen wir ohne Rücksicht auf diese ungünstigen Verhältnisse, wie früher, als der Mangel an Lehrern nicht so groß war, sich die Einrichtung bewährt habe, so sagt Günther (Das Schulwesen im protest. Staate) S. 346: „Die wirklichen Verhältnisse einer gewöhnlichen Schule erlauben es selten, daß die Lehrer derselben dem Kandidaten die Unterweisung und die Ratschläge erteilen können, welche ihm nötig und nützlich sind, aus dem einfachen Grunde, weil dazu mehr eigene Weisheit, Erfahrung und wissenschaftlich-pädagogische Bildung erforderlich ist, als sie nach jener Einrichtung von allen Lehrern, eigentlich ohne Unterschied, vorausgesetzt wird." Die Richtigkeit dieser Anschauung ist von allen Seiten bestätigt. Man vergleiche die Urteile der Landesschulkonferenz in Berlin im J. 1849, die der westfälischen Direktorenkonferenz im J. 1851, die oben erwähnte darauf bezügliche Abhandlung von Mützell, die Äußerungen von Eckstein in Erlangen u. a. m. In dem letzten Jahrzehnt ist denn die Frage der Lehrerbildung eine vielfach auf den Versammlungen der Lehrer und Direktoren ventilierte gewesen. Auf der Oktoberkonferenz ist der Gegenstand allerdings nur von Kern berührt worden, der die Gründung pädagogischer, mit Übungsschulen verbundener Seminare verlangte. (Protok. S. 74.) Eingehend ist aber diese Frage auf den Direktorenkonferenzen von Westfalen (1871), Preußen (1877), Posen und Schlesien (1879) behandelt worden, und allgemein, so namentlich auch von Schrader (Erzieh. u. Unt.-Lehre § 77, Verfassung der höheren Schulen § 27) sind die Mängel des Bestehenden anerkannt worden;

*) Das Genaue s. in dem Artikel „Preußen. Die höheren Schulen", S. 221 ff. D. Red.

Digitized by Google

dennoch haben sich die Majoritäten größtenteils nicht von der bestehenden Einrichtung des Probejahres losmachen können, obgleich sie sich sagen mußten, daß die amtlichen Instruktionen, betr. die Anweisung der Probekandidaten durch die Direktoren, so einsichtsvoll und wohlmeinend sie sind, Papier geblieben sind und es immer bleiben werden. (Frick, Das Seminarium praeceptorum u. s. w., Halle 1883, S. 54.) Nur in Posen geht die Versammlung über die These: „Das Probejahr, wie es in der Cirk.-Verf. v. 30. März 1867 vorgezeichnet wird, ist im ganzen wohlgeeignet, den Kandidaten praktisch in das Lehramt einzuführen", zur Tagesordnung über, weil die betr. Verfügung selten erprobt sei. Minoritäten befürworteten die Gründung eigentlicher pädagogischer Seminare. Meine Ansichten, wie ich mir die Einrichtung der letzteren denke, habe ich 1876 in den Jahnschen Jahrbüchern S. 417 ff. in einer längeren Abhandlung dargelegt und freue mich, aus der soeben citierten Schrift des Dir. Frick zu sehen, daß diese meine Gedanken an den Franckeschen Stiftungen in Halle auf eine Weise ins Leben geführt worden sind, die von ebenso tiefer pädagogischer Weisheit zeugen, als von eingehender Kenntnis dessen, was zu einem erfolgreichen Unterrichte erforderlich ist. Über ähnliche Versuche haben Hampke in Göttingen (Jahns Jahrb. 1882, S. 593 ff.), Schiller in Gießen (Zeitschr. f. Gymn. 1883, S. 577 ff.) berichtet, so daß die Ansicht von der Zweckmäßigkeit derartiger an öffentliche Lehranstalten sich anschließenden pädagogischen Seminare trotz der von der Behörde gegen sie erhobenen Bedenken mehr und mehr Anklang zu finden scheint.

Denn von der gegenwärtigen Einrichtung des Probejahres muß gesagt werden: 1) nicht jede Anstalt ist geeignet, den wohlgeordneten Organismus einer höheren Lehranstalt vor Augen zu führen. Die Direktoren und Lehrer haben teilweise weder die Neigung, noch die Befähigung, fast allgemein aber nicht die Zeit, der sehr schwierigen Aufgabe, angehenden Lehrern die erforderliche Anleitung zu geben, die nötige Aufmerksamkeit zu schenken. 2) Damit der Probandus wirklich eine für seine ganze spätere Lehrthätigkeit erfolgreiche Einwirkung erhalte, dazu genügt nicht, daß die an ihm zu lösende Aufgabe als eine Nebensache betrachtet werde. So ist es aber größtenteils geschehen; der Kandidat ist entweder, wie es in der letzten Zeit oft geschehen mußte, als eine notwendige oder mindestens sehr willkommene Unterstützung des überlasteten Kollegiums, oder, wie in größeren Städten, wo der Zudrang früher so groß war, daß die vorgeschriebene Zahl von 2 stark überschritten wurde, als ein notwendiges Übel angesehen worden, das möglichst unschädlich gemacht werden müsse. Die vorgeschriebene Unterweisung für seinen Unterricht ist gewöhnlich höchst ungenügend gewesen; in den meisten Fällen ist der Kandidat nur mit der allerdürftigsten Anleitung unmittelbar in die Klasse geschickt worden. Die meisten Bestimmungen der Verordnung, die Unterweisung und die Kontrolle seitens des Direktors und der Ordinarien, das Hospitieren der Kandidaten, sind so gut wie unausgeführt geblieben. Nur im Falle grober methodischer Verstöße oder disciplinarischer Unordnung hat ein Einschreiten stattgefunden. Die Erfahrung, welche ich an mir selbst gemacht, sagt Frick a. a. O., daß ich von keinem der 5 Direktoren, unter deren Leitung ich einst gearbeitet, je eine Anleitung oder auch nur einen nennenswerten Wink über meine Arbeit empfangen habe, hört man überall nicht nur von den älteren, sondern auch von den jüngeren Kollegen bestätigen. Dies hat aber, wenigstens teilweise, in der Einrichtung selbst gelegen. Schon die obige Angabe des Zweckes des Probejahres in jener Verfügung ist höchst allgemein gehalten. Vortrefflich wird von dem auf dem Gebiete der Lehrerbildung mit großem Erfolge thätigen Dir. Schwartz dieser Zweck viel klarer und bestimmter bezeichnet: unter Voraussetzung der wissenschaftlichen Befähigung Einführung des Kandidaten in die Kunst und Technik des Lehramts, insbesondere in die Form des Klassenunterrichts mit der hier nötigen Methodik und Pädagogik in der gebotenen gleichzeitigen Anwendung auf die ganze Klasse unter möglichster Berücksichtigung der einzelnen Individualitäten. Die praktische Durchbildung des Kandidaten a. in methodischer Hinsicht betrifft die Verteilung und

Digitized by Google

Durcharbeitung des Pensums, die Vertiefung in den Gesamtorganismus und seines Aufbaues von der elementaren zu der freier sich entwickelnden oberen Stufe, b. in pädagogischer Hinsicht im Anschluß an eine gereifte Erfahrung und die Praxis der Anstalt, die geistige Beherrschung der Klasse, die Gewöhnung der Schüler an Ordnung, Pünktlichkeit u. s. w., die Beurteilung ihrer Leistungsfähigkeit, c. die Zucht an sich selber, um die Pädagogik nicht nach Willkür und auch nicht mechanisch zu üben, und in jeder Hinsicht als Vorbild dazustehen. (Prot. d. 5. Posener Dir.-Konf. S. 28.) Mit Recht kann vom Staate gefordert werden, daß er die praktische Ausbildung der Lehrer der höheren Lehranstalten nicht, wie bisher, dem Zufalle, der rohen Empirie preisgebe, nicht die Ergebnisse vieler und langer Arbeit immer wieder dem glücklichen Finden des einzelnen überlasse (Bobrik), daß im Gegenteil die angehenden Lehrer in den sicheren Besitz der Wege gesetzt werden, welche die Meister der Pädagogik für die Erziehung der Jugend gebahnt und festgestellt haben (Schrader). Es muß gefordert werden, daß das Probejahr, als ein wesentliches Glied in dem Organismus des höheren Schulwesens, streng nur dem Zwecke der Lehrerbildung dienstbar gemacht werde, daß daher diejenigen Anstalten, welche sich dazu geeignet erweisen sollen, diese Aufgabe als eine ihrer wichtigsten Sorgen ansehen können. Als solche Anstalten kann ich nur eng mit einer höheren Lehranstalt verbundene pädagogische Seminare ansehen. Die praktische Ausbildung wird dann erlangt a. durch die Anschauung einer wohlorganisierten höheren Lehranstalt, b. durch die auf methodische Unterweisung gerichtete Anleitung der Anstaltslehrer, c. durch die eigne praktische Übung der Kandidaten, welche nach Anleitung und unter geordneter Aufsicht der Anstaltslehrer erfolgt. In einer solchen Anstalt muß den Kandidaten eine ausgedehntere und vielseitigere Beschäftigung in 10—12 Stunden gegeben werden; es müssen ihnen nicht bloß Nebenstunden*) übertragen werden, sondern sie müssen in je 2 Klassen, wo möglich einer oberen und einer unteren Klasse, heimisch werden. Damit aber der Erfolg ihres Unterrichts gesichert werde, muß die Unterweisung eine detaillierte nach Pensum und Methode sein; ihre Lehrthätigkeit in und außer der Klasse (Korrektur) muß beaufsichtigt und an die gemachten Beobachtungen müssen belehrende Bemerkungen geknüpft werden. Die Kandidaten müssen eben durchaus als solche behandelt werden, die zwar *lehren*, aber deren wesentliche Aufgabe ist, daß sie *lernen* sollen. An einer wohlgeordneten Anstalt, an der fortwährend einzelne Kandidaten in dieser Art beschäftigt werden, wird daraus den daran gewöhnten Schülern gegenüber kein Übelstand erwachsen. Den Kandidaten muß aber nicht bloß eine Unterweisung für ihre Lektionen gegeben, sie müssen überhaupt mit dem ganzen Organismus des Gymnasiums, also mit der Verteilung der Pensen, mit der Methode des Unterrichts teils durch ausdrückliche Unterweisung der Anstaltslehrer, teils durch das Studieren geeigneter pädagogischer und methodischer Schriften, teils durch geordnetes Hospitieren in den Lehrstunden der Anstaltslehrer bekannt gemacht werden. Hierzu würden auch wiederholte Prüfungen im Kreise der Schule, in denen besonders die Probanden ihre Leistungen vorzuführen, aber auch die Methode der übrigen Lehrer und überhaupt das Ineinandergreifen eines wohlgeordneten Organismus zu beobachten hätten, ein vortreffliches Mittel sein. Der Kandidat muß sich ebensosehr des Zweckes seines Probejahrs stets bewußt bleiben, als der Direktor und das Kollegium ihre Verpflichtung gegen die Probanden im Auge behalten müssen. Bei einer solchen

*) So ist die fast selbstverständliche Bestimmung in Österreich, daß der Kandidat höchstens in 2 Klassen beschäftigt werde, sehr notwendig. Wir kannten vor 16 Jahren zwei Beispiele aus jener Zeit, wo Anfänger in 6 und 7 Klassen mit je 1 und 2 Stunden in Nebenfächern unterrichten mußten. Dagegen wird in diesen Tagen einem Kandidaten, der noch nie unterrichtet hat und sein Probejahr beginnen soll, der gesamte mathematische und physikalische Unterricht von III—I übertragen, weil der Mathematiker zu vertreten ist. Natürlich ist niemand da, der imstande wäre, ihn in eine methodische Behandlung seines Faches einzuführen. Und doch soll es jetzt an mathematischen Lehrern nicht fehlen.

Digitized by Google

intensiven Einwirkung der Anstalt auf die ihr zugewiesenen Kandidaten, und bei einer nicht minder intensiven, auf diese ihre praktische Ausbildung gerichteten Thätigkeit der Probanden würde ein Jahr ausreichend sein. Der eigentliche Zweck des Probejahrs würde aber allerdings den Betreffenden noch bestimmter entgegentreten, wenn, wie es in Kurhessen und Nassau war und wie es jetzt auch in Preußen in Aussicht genommen ist, dem Probejahre eine zweite praktische Prüfung folgte und so der Kandidat von der Benutzung dieses Jahres noch bestimmte Rechenschaft zu geben hätte. Was die jetzt in Preußen bestehenden pädagogischen Seminare betrifft, so können die immerhin trefflichen Leistungen einiger derselben für die Beurteilung ihrer Zweckmäßigkeit nicht maßgebend sein, da sie nur von wenigen, besonders strebsamen und begabten Kandidaten haben benutzt werden können. Aber einmal ist ihre Anzahl viel zu klein, und dann können sie ohne eine mit ihnen organisch verbundene Übungsanstalt den eigentlichen Zweck in seinem ganzen Umfange nicht erreichen. Dr. Erler.

Probelektionen, s. Besetzungsrecht S. 595.

Produktivität. Wir verstehen darunter die Fähigkeit zu geistigem Schaffen, zum Hervorbringen eigener und neuer Gedanken aus den nur im Wege der Rezeption gewonnenen. Wenn diese Fähigkeit unzweifelhaft das höchste Ziel ausdrückt, welches sich die geistige Bildung stecken kann, so wird doch zunächst die Frage sich aufdrängen, ob dieselbe durch die Erziehung und insbesondere durch den Unterricht erworben werden kann oder nicht vielmehr in ihrem Grund und Kerne eine ursprüngliche, dem einzelnen von Gott gegebene Kraft ist. Und allerdings, Produktivität im vollsten Sinne des Wortes, schöpferische Kraft ist Naturgabe und kann nicht in den zu Erziehenden hineingebracht werden, wo sie nicht schon vorhanden ist. Wohl aber kann und soll die Erziehung auch hier weckend, leitend, stärkend zu Hilfe kommen; sie soll die vorhandene Kraft frei und wirksam zu machen und ihr die richtigen Bahnen zu weisen suchen. Eine unproduktive Natur zu einer produktiven zu erheben wird also freilich nicht möglich sein und solcher Versuch nur den Zögling in der Entwicklung der ihm sonst verliehenen Kräfte hindern, ihn von der durch seine Individualität vorgezeichneten Lebensbestimmung abdrängen. Es ist indessen üblich und wohl auch zulässig, das Wort Produktivität in einem weniger weitgehenden Sinne zu gebrauchen. Und so gut jener vollere Sinn des Wortes als produktionsfähig und mit produktiver Kraft begabt nur sehr wenige Auserwählte anerkennen wird, ebenso zuversichtlich wird die gebräuchliche mildere Auffassung verhältnismäßig wenige finden, deren geistige Befähigung alle und jede Anlage zur Produktion ausschlösse. Es ist diese Art von Produktion freilich von jener andern und eigentlichen darin verschieden, daß in ihr das reproduktive Element entschieden überwiegt. Aber gerade deshalb ist sie vorzugsweise geeignet, Gegenstand pädagogischer Erwägung und Wirksamkeit zu sein. Denn wenn auch die Reproduktion schon ein nicht zu geringes Maß von gegebener Kraft voraussetzt, so ist doch hier der durch die vorausgegangene Rezeption gewonnene geistige Inhalt offenbar von weit größerer Bedeutung. Erziehung und Unterricht können hier von nicht geringer Wirksamkeit sein und verständige Führung müßte jedem, dessen Befähigung nicht erheblich unter die Linie der Mittelmäßigkeit herabsinkt, wohl das Vermögen gewähren, über die erworbenen Anschauungen, Vorstellungen, Begriffe frei und selbständig so zu verfügen, daß sie in individueller Gestaltung und in eigentümlicher Verbindung aus ihm heraustreten.

Wie nun hat sich Erziehung und Unterricht bei dieser Aufgabe zu verhalten? Was die Erziehung angeht, so wird es vornehmlich darauf ankommen, daß der Erziehende sich die möglichst genaue Kenntnis der Individualität seines Zöglings erwerbe. Diese Forderung ist so selbstverständlich, daß es scheinen mag, als heiße sie hier ausspreche nicht mehr als eine vulgäre Phrase zur Deckung der Schwierigkeit der Sache herbeiziehen. Und dennoch ist das Postulat vollständig berechtigt, da in der That nichts seltener ist als solche psychologische Erkenntnis, und selbst das sich in sorgfältiger und eindringender Beobachtung der betreffenden geistigen und sittlichen Natur kundgebende

Digitized by Google

Streben keineswegs häufig angetroffen wird. Nur zu oft fehlt den Erziehenden, insbesondere der Familie, jeder tiefere Einblick in das eigentümliche Geistes- und Gemütswesen der Kinder, oder sie beurteilen dasselbe völlig unrichtig, das letztere namentlich, weil sie sich das zu sehen einbilden, was sie eben zu sehen wünschen. Hier kommt es nun offenbar auf ein Zweifaches an: erstlich auf die Erkenntnis des Grades der geistigen Gesamtbegabung überhaupt und zweitens auf die Erkenntnis der eigentümlichen Richtung. Die ungleich größere Schwierigkeit liegt jedenfalls in dem Zweiten, weil die besonderen Anlagen zu ihrem Hervortreten häufig der Gunst hinzutretender Umstände bedürfen. Im allgemeinen wird der Rat gegeben werden dürfen, nicht zu früh auf hervorragende und gar im eigentlichen Sinne produktive Befähigung zu schließen, scheinbar stärkerer Begabung für das einzelne nicht zu zeitig und nicht einseitig Vorschub zu leisten, nicht zum eigenen Vergnügen dergleichen früh sich offenbarende Kräfte zu überreizen und dadurch abzuschwächen, sondern die allgemeine Entwicklung, und wäre es zunächst scheinbar auf Kosten solches spezifischen Talentes, sorglich zu verfolgen, vor allem im Wege ernster und sittlich stärkender Arbeit. (Vgl. die Artikel Beobachtung, Genie, Individualität.) Die Erziehung bedarf aber des Unterrichts als eines Hauptmittels zur Erreichung ihrer Zwecke, weshalb denn auch danach zu fragen ist, in welcher Weise sich der Unterricht, insbesondere der Unterricht in der Schule, zu der Produktivität zu verhalten habe. Es kann nicht zweifelhaft sein, daß die Befähigung des Schülers zu produktiver Thätigkeit als ein hohes, um nicht zu sagen, als das höchste Ziel unterrichtlicher Bemühung angesehen werden darf. Aber ebensowenig ist zu bezweifeln, daß dieses Ziel nur bei wenigen Auserwählten wirklich erreicht werden kann, und daß bei der Mehrzahl der Lernenden im besten Falle nur jene oben geschilderte, qualitativ geringere, mehr auf Reproduktion beruhende Produktivität als anzustrebendes Ziel festgehalten werden muß. Auch hier, beim Unterrichte ist erstes Haupterfordernis die Erkenntnis der eigentümlichen Natur des zu Unterrichtenden, seiner geistigen Befähigung nach Richtung und Stärke: eine Aufgabe, die der Einzelunterricht (obwohl durch den Mangel an Gelegenheit zu vergleichen wiederum gehindert) doch eher zu erfüllen vermag, als der Unterricht in der Schule, namentlich bei gefüllten Klassen. Auch hier liegt ein nicht unwichtiger Grund, die Überfüllung der Schulklassen mit allen Mitteln zu bekämpfen, und — was ebensosehr dem Kennenlernen der Schüler im Wege ist — den zu früh schon eintretenden Fachlehrerunterricht für die späteren, ja spätesten Schuljahre aufzusparen. Nächstdem wird wohl daran festzuhalten sein, daß in die Schulzeit bis etwa zum Eintritt der Pubertätsentwicklung direkte Anregungen zu produktiver Thätigkeit unstatthaft sind und eher schaden als fördern. Die Thätigkeit des Lernenden soll zunächst eine rezeptive sein. Allein ebenso nachteilig wird eine solche mißverstandene Rezeption wirken, welche mechanisches An- und Einlernen an die Stelle selbständiger geistiger Arbeit des Schülers setzt: ein Mißverständnis, das, so grob und augenfällig es auch ist, doch leider immer noch und häufig vorkommt. Zum zweiten wird der Unterricht nicht außer Augen lassen dürfen, daß Entwicklung und Stärkung der geistigen und sittlichen Kräfte des Schülers überhaupt unter allen Umständen zugleich die Belebung und Kräftigung der individuellen Anlagen in sich enthält. Der Befähigung zur Produktivität muß darum alles hinderlich sein, was der geistigen Kraftentwicklung im Wege ist. Die mannigfachen Bedenken, welche in neuerer und neuester Zeit vielfach gegen bestehende Schuleinrichtungen und ins Unterrichtswesen eingedrungene Tendenzen laut geworden sind, dürften hier namentlich mit berücksichtigt werden. Denn es scheint nur zu gewiß, daß die Zersplitterung der Thätigkeit der Schüler, die Buntheit und Zerrissenheit der Lehrpläne, das Vielerlei der Lehrgegenstände, der darin liegende Mangel an Konzentration, der Druck durch zu reichlich bemessene häusliche Arbeiten — daß dies alles mehr geeignet ist, geistige und sittliche Kraft zu schwächen als zu stärken; zumal, wenn man erwägt, wie unser modernes soziales Leben nicht nur kein Gegengewicht in die Wagschale wirft, sondern vielmehr ein solches verlangt gegen seine

Digitized by Google

zerstreuenden und schwächenden Einflüsse. Die Freiheit und Kraft des jugendlichen Geistes wird durch die Masse des Lernstoffs gerade so erdrückt, wie die freiwaltende kindliche Phantasie durch die Menge von Spielsachen. Auch von dieser Seite her wird daher betont werden müssen, daß aus der Lebensgeschichte bedeutender Männer in der Regel eine unsern Tagen mehr und mehr verloren gehende Einfachheit der Bildungs- und Unterrichtsmittel, an denen sich ihre Kräfte entwickelten, uns entgegentritt, und daß noch immer das Gymnasium wegen der größeren Einheit und Einfachheit seines Unterrichtsorganismus in Bezug auf die Förderung der Produktivität weit obenan steht. Kommen endlich noch diejenigen Unterrichtsgebiete in Betracht, welche dem Streben nach Erweckung, Erhaltung, Förderung, Bildung der Produktivität besonderen Spielraum gewähren, so wird des Sprachunterrichts vorzugsweise zu gedenken sein, und zwar der Stil- und Aufsatzübungen. Hier aber wird auf die ausführlichen Artikel unserer Encyklopädie Bd. I verwiesen werden müssen, welche — insbesondere der Art. S. 252 ff. — zu jener Vorsicht und Beschränkung raten, welche in der Praxis des deutschen Unterrichts in Gymnasien, Real- und Töchterschulen leider noch häufig vermißt wird. Spätes Beginnen eigentlicher Aufsatzübungen, sparsame Betreibung unter Verdoppelung der darauf in Vorbereitung und Beurteilung zu verwendenden Sorgfalt, Einhalten engerer Grenzen in betreff der Wahl der Themen, vor allem Beschränkung auf Reproduktion selbst auf höheren Unterrichtsstufen, und behutsamstes, nur ausnahmsweises Herübergreifen in das Gebiet des Produzierens — das sind Ratschläge, die auch heute noch nicht für überflüssige angesehen werden können. **Paldamus.** †

Professor, s. Lehrer S. 424 ff.

Programm. Programme als Einladungsschriften zu Schulfeierlichkeiten mögen sehr lange bestehen; so finden wir in dem Progr. von Budissin 1863 ein Programm des Rektor A. Nehrkorn daselbst v. J. 1592 citiert, welches außer der Antrittsrede desselben die doctrina et disciplina scholae novae in celebri Budissinensi republica enthält. Je geordneter und ausgebildeter die Schulverhältnisse gewesen sind, desto regelmäßiger mag auch das Erscheinen solcher Programme geworden sein. Die Abhandlungen, die die Einleitung gebildet haben, sind größtenteils, wo nicht ausschließlich, von dem Rektor verfaßt worden, und wie sie sich an das städtische Publikum gewendet haben, so sind sie darauf berechnet gewesen, das Interesse der Bürgerschaft und der Behörde für die Thätigkeit der Schule zu erregen. Sie haben daher Fragen aus dem Kreise der Schule betroffen, von der herrschenden Methode Rechenschaft gegeben, fromme Wünsche*) vorgetragen u. a. m. Nicht immer freilich werden die Abhandlungen so ausgedehnt und gehaltvoll gewesen sein, wie die eines Gedike, dessen sämtliche Einladungsschriften v. J. 1779—93 in 2 Bänden gesammelt noch heute äußerst lehrreich sind, namentlich aber in die Geschichte des Schulwesens jener Zeit einen Einblick gestatten und für die Ausbildung des preußischen Schulwesens wichtig geworden sind. Aber unter allen Umständen ist ein solcher Verkehr zwischen Schule und Haus, ein Rechenschaftsbericht, den die Schule dem dabei interessierten Publikum von ihrem Thun und Treiben giebt, eine solche Gelegenheit, den Eltern und Behörden Wünsche auszusprechen, nur erwünscht gewesen und wird es stets bleiben. Der Abhandlung schloß sich auf ein oder zwei Seiten eine kurze Chronik an, kurz, weil bei dem gleichmäßigen Laufe wenig zu berichten war, so daß gewöhnlich nur der zur Universität entlassenen Schüler gedacht wurde, von denen eine ausführliche Charakteristik folgte.

Eine wesentlich andere Einrichtung erhielt unvermerkt das ganze Institut zunächst in Preußen, später auch in den andern deutschen Staaten, durch die preuß. Ministerialverordnung vom 23. Aug. 1824, welche die jährliche Abfassung eines solchen Programmes obligatorisch machte und für die Einrichtung desselben bestimmte Vorschriften gab, nach

*) Fromme Wünsche alter rechtschaffener Schulmänner vom Rektor Meier in Berden. 4 Stück. 1782—1789.

Digitized by Google

denen mehr oder weniger heute noch die Programme in sämtlichen deutschen Staaten abgefaßt werden, wenn auch die Vereinbarung vom J. 1874 zwischen den Centralunterrichtsverwaltungen des Deutschen Reiches, auf die wir später zurückkommen, manche wesentliche Änderungen verursacht hat. Aus jener Verfügung sei hier nur hervorgehoben, daß ausdrücklich verlangt wurde, das Programm müsse aus 2 Teilen bestehen, aus einer wissenschaftlichen Abhandlung, die der Reihe nach vom Direktor und sämtlichen Oberlehrern (später auch von den übrigen ordentlichen Lehrern) verfaßt werde, und aus den nur vom Direktor zu redigierenden Schulnachrichten, für deren Inhalt eine Anzahl Punkte ausdrücklich bezeichnet wurde (vgl. den Artikel „Preußen. Die höheren Schulen" S. 235). Schon vorher (unter dem 11. Oktober 1822) war verfügt, daß die Gymnasien derselben Provinz ihre Programme austauschen sollten; dieser Austausch wurde 1825 über die ganze Monarchie ausgedehnt; auf ihren Wunsch traten 1836 zuerst das Königreich Sachsen und das Kurfürstentum Hessen hinzu, und ihnen folgten die meisten deutschen Staaten, so daß vor 20 Jahren außer den genannten, etwa nach der Zeit des Zutritts geordnet: Württemberg, Nassau, sächsische Herzogtümer, Schwarzburg, Mecklenburg, Frankfurt a./M., Lübeck, Bremen, Lippe-Detmold, Schaumburg-Lippe, Anhalt-Bernburg und Dessau, Holstein und Lauenburg, Braunschweig, Hannover, Waldeck, Oldenburg und der österreichische Kaiserstaat zu einem Verbande gehörten, innerhalb dessen die Programme der höheren Lehranstalten ausgetauscht wurden. Im ganzen wurden etwa jährlich 350 Programme verteilt. Es fehlten unter anderen: Bayern, Baden, Hessen-Darmstadt, Hamburg. Mit Dänemark, welches für sich und Schleswig von 1844—1856 dem Vereine angehörte, wurde der Verband aufgehoben, wohl weil die ausschließlich dänisch geschriebenen Programme für Preußen nur geringen Wert hatten. — Durch jene beiden Punkte, daß der Kreis der Verfasser der Abhandlungen und daß der Kreis der Leser der Programme wesentlich erweitert wurde, da ihnen außer den ursprünglichen und nächstbeteiligten auch die oberen Behörden und die auswärtigen Lehrerkollegien hinzugetreten waren, war das ganze Institut verändert worden. Wir betrachten die dadurch entstandene Einrichtung, indem wir beide Teile, Abhandlung und Schulnachrichten, gesondert ins Auge fassen.

Indem jeder Lehrer zur Abfassung einer Abhandlung herangezogen wurde und alle Abhandlungen über ganz Deutschland verbreitet wurden, konnte die Bestimmung des Ministeriums, daß die Abhandlung „einen dem Berufe des Schulmannes nicht fremden, ein allgemeines Interesse mindestens der gebildeten Stände am öffentlichen Unterricht im allgemeinen oder an den Gymnasien insonderheit erweckenden Gegenstand" betreffen solle, nicht wohl aufrecht erhalten werden. Wie wäre die Wiederholung des Trivialen in trivialer Form zu vermeiden gewesen? Jedenfalls würden derartige Abhandlungen nur selten der weiten Verbreitung wert gewesen sein. Diese Befürchtung mußte auch Deinhardt gegenüber festgehalten werden. Derselbe sagte (Zeitschr. f. d. Gymnasialwesen. Jahrg. 20, S. 644): „Die Abhandlung eines Programms entspricht ihrem Zwecke, wenn sie von einem tüchtigen Primaner mit Nutzen für seine wissenschaftliche Bildung studiert werden kann. Zu diesem Behuf muß sie eben ein Muster sein von wissenschaftlicher Behandlung einer Sache, indem sie irgend einen den Geist ansprechenden Gedanken mit logischer Strenge durchführt und in einer wahrhaft gebildeten und gewandten Sprache darstellt." Wie dankenswert auch die vortrefflichen Aufsätze sind, mit denen Deinhardt selbst von Zeit zu Zeit das gebildete Publikum beschenkte, so wird doch schon dadurch, daß er selbst diese „wissenschaftlichen Monographieen für Gebildete" als Schriften bezeichnete, die mehr den Charakter eines Kunstwerks an sich tragen sollen, sich ergeben, daß die Abfassung einer solchen, die weitere Verbreitung verdiente, nur die Sache Weniger sei, eine Nötigung oder Veranlassung dazu aber viel völlig Wertloses, was es selbst für den Verfasser bleiben würde, zutage fördern müßte. Jeder gab vielmehr aus dem Kreise seiner Studien, was er der Veröffentlichung für nicht unwert hielt und in den Raum weniger Bogen zusammendrängen konnte. Indem so die

Digitized by Google

Abhandlungen sehr oft ganz speciellen Fachstudien entnommen waren, konnten sie das Interesse des ursprünglichen und nächsten Leserkreises nicht mehr wecken; die Rücksicht auf diesen ist bei der Abhandlung mehr und mehr in den Hintergrund getreten, wenn auch die Anzahl derjenigen, welche jener Bestimmung entsprechen dürften, noch immer nicht gering ist. Andererseits sind dadurch, daß alle Lehrer herangezogen wurden, nicht wenige wertvolle Arbeiten, die sonst wahrscheinlich im Pulte liegen geblieben wären oder zu deren Ausarbeitung es ohne jenen äußeren Antrieb überhaupt nicht gekommen wäre, zutage gefördert worden, und die Wissenschaft kann sich immerhin mancher für sie dadurch gewonnenen Ausbeute erfreuen, wenn es auch dringend zu wünschen bleibt, daß die Verwertung dieser Arbeiten noch mehr erleichtert werde. Freilich war durch den mehr oder weniger auf die einzelnen Lehrer ausgeübten Zwang auch viel Wertloses zum Druck gekommen, ein Umstand, der dazu beitrug, eine gewisse Opposition gegen die Abhandlungen überhaupt, namentlich aber gegen jenen Zwang zu erregen. Betreffs der Abhandlung sagte Lehnerdt in seinem gründlichen Referate für die vierte Direktorenkonferenz in Königsberg (1865), die einzige, welcher die Programmfrage zur Behandlung vorgelegen hat: Die Bestimmung der Abhandlung ist, den wissenschaftlichen Geist im Lehrerkollegium lebendig zu erhalten und nach außen zu bethätigen. Demgemäß muß den Verfassern volle Freiheit in Behandlung des Stoffs gewahrt werden und die populäre Darstellung ebenso gestattet sein, wie die streng wissenschaftliche. Ein jeder schreibe, wie er am besten glaubt schreiben zu können, sei es für ein gelehrtes oder für das bei der Schule zunächst beteiligte Publikum. Bei pädagogischen Thematen ist zu wünschen, daß nicht sowohl junge noch unerfahrene Lehrer ihre Ideen in dem Programm niederlegen, als vielmehr altgewiegte Schulmänner ihre Erfahrungen bekannt machen möchten, durch welche Mittel es ihnen gelungen sei, bessere Erfolge zu erzielen, und vor welchen Klippen und Übelständen gewarnt werden müsse. Der jedesmal verpflichtete Lehrer soll seine Stelle mit einem andern vertauschen, sie auch an einen andern und zwar auch an einen der nicht förmlich angestellten Lehrer abtreten dürfen. Ausnahmsweise mag die Abhandlung nach Beschluß des Lehrerkollegiums auch einmal ausfallen. Was die Einwirkung der Behörde oder des Direktors vor dem Druck betrifft, so muß eine Bürgschaft für die Ausschließung von absolut Unpassendem oder schädlich Wirkendem gegeben sein.

Dadurch, daß die Schulnachrichten eine größere Ausdehnung erhalten haben, ist aber auch für den nächsten Leserkreis gesorgt und eigentlich der Zweck der früheren Abhandlungen ersetzt worden. Nach der obigen Verordnung und einzelnen späteren erweiternden Bestimmungen sollen aber die Nachrichten enthalten: 1) die Lehrerfassung; jedesmal die vollständige Angabe der Pensa, etwa in tabellarischer Form, mit Angabe der benutzten Schulbücher, eine Lehrertabelle, die Themen zu den Abiturientenarbeiten und den Aufsätzen in I und II, wobei die parallelen Themen als solche zu bezeichnen seien, Mitteilungen aus den Verfügungen der Behörden nach Auswahl des für die Öffentlichkeit Geeigneten; 2) die Chronik: die Feste der Schule, die Abiturientenprüfungen, den Lehrerwechsel u. a.; 3) eine statistische Übersicht: die Anzahl der Schüler nach Zugang und Abgang mit Angabe des Religionsbekenntnisses und unter Sonderung der einheimischen und auswärtigen; die Schüler der etwa mit der Anstalt verbundenen Vorschule sind stets getrennt aufzuführen; namentliche Aufzählung der Abiturienten; 4) die Vervollständigung des Lehrapparats, namentlich die Geschenke, die Stiftungen zum Besten der Anstalt; 5) den Gang der Prüfung und Feierlichkeit, zu der eingeladen wird. Daneben noch anderes, was etwa der Direktor persönlich dem Publikum nahe zu legen oder bekannt zu machen wünscht. — Dieser Teil, so reichhaltig ausgestattet, erhält je nach der Persönlichkeit des Abfassers und je nach den Beziehungen der einzelnen Anstalt ein individuelles und lokales Gepräge und ist wohl geeignet, das Interesse des Publikums für die Schule zu erregen. Aber auch für den weiteren Kreis der Kollegen sind diese Nachrichten von erheblicher Wichtigkeit. Es ist ersichtlich, wie anregend und förderlich es sein muß, durch dieselben einen Einblick in die inneren Zustände anderer Lehranstalten

Digitized by Google

zu erhalten, die teils nach denselben Bestimmungen organisiert sind und unter gleichen Verhältnissen wirken, teils andern Staaten angehörend andere Einrichtungen des Schulorganismus aufweisen. Zudem ist in ihnen ein reiches statistisches Material aufgehäuft, ohne welches namentlich die Mitarbeiter an einem Werke, wie diese Encyklopädie, für die Behandlung mancher Fragen ziemlich ratlos sein würden, wenn auch heute das Centralblatt der Unterrichtsverwaltung für Preußen umfassendere Zusammenstellungen bietet. Jedenfalls bildeten die Nachrichten schon zu einer Zeit, wo an eine Einigung Deutschlands kaum zu denken war, ein geistiges Band zwischen den Schulen von ganz Deutschland und hatten „die eine wichtige Folge, das Gefühl der Gemeinsamkeit und Zusammengehörigkeit, das Bewußtsein, einem großen Organismus anzugehören, welches von selbst das Streben, die darin dem einzelnen angewiesene Stelle nach besten Kräften auszufüllen, wecken und beleben muß." (Jahns Jahrb. 1855, S. 588.) Insofern war es dringend zu wünschen, daß der bisherige Austausch dieser Schulnachrichten nicht aufgehoben, vielmehr erweitert und über ganz Deutschland ausgedehnt würde.

Mit jedem Jahre war aber eine Frage immer dringender geworden, die zuerst von Wiese auf der Hamburger Philologenversammlung 1855 angeregt und in Stuttgart zur Besprechung gekommen war, ob die enormen für dieses Institut aufgewendeten Kosten, die Wiese für Preußen i. J. 1860 auf ca. 14000 Thlr. (Preuß. Jahrb. 1860, S. 138), Lehnerdt a. a. O. auf 18000 Thlr. jährlich für Preußen, und auf 25000 Thlr. für Deutschland angab, sich genügend verwerteten, und wie die Übelstände, welche teils die Verteilung dieser Masse von Programmen für die Centralbehörde, teils die jährlich wachsende Anhäufung derselben für die einzelnen Schulbibliotheken mit sich brächten, zu vermeiden sein möchten. Das Ministerium forderte sämtliche Gymnasien zu Referaten und praktischen Vorschlägen über diese Frage auf und nahm selbst in seinem Reskript (Stiehl, Centralbl. 1866, S. 340) die in Königsberg berührte Einrichtung von Kollektivbänden, die Vermittlung des Buchhandels und die Einführung eines dreijährigen Turnus zwischen den Provinzen als zu ventilierende Fragen auf. Natürlich fehlte es nicht an solchen Vorschlägen, wie denn dieser Artikel in der 1. Auflage ebenfalls einen solchen, jetzt gegenstandslos gewordenen enthält. So brachte die Zeitschrift für das Gymnasialwesen in ihrem 20. Jahrg. drei ausgedehnte Artikel von Deinhardt, Todt und Klix. Teils erklärte man sich, wie es die Königsberger Konferenz gethan, im wesentlichen für die Beibehaltung der bisherigen Einrichtung, teils sprach man sich gegen den Zwang aus, der die einzelnen Lehrer zur Abfassung von Arbeiten nötige, die invita Minerva geschrieben seien. Klix erklärte, keinen triftigen Grund für die notwendige Verbindung einer wissenschaftlichen Abhandlung mit einer Schulschrift finden zu können. Nachdem die Sache eine Zeit lang im Ministerium gelegen und sich unterdessen die politische Einigung Deutschlands vollzogen, wurde im J. 1872 der Gegenstand von den Centralverwaltungen sämtlicher Staaten des Deutschen Reiches beraten und 1874 folgende Vereinbarung veröffentlicht. Es sollte nur die Notwendigkeit regelmäßiger Veröffentlichung für die auf einen engeren Kreis beschränkten Schulnachrichten bestehen bleiben, die Vermittelung der mit einer wissenschaftlichen Abhandlung ausgestatteten Programme dagegen durch die Vermittelung der Buchhandlung von B. G. Teubner erfolgen. Es habe daher, bestimmte das preuß. Ministerium, jede Anstalt jährlich, und zwar zu Ostern, Schulnachrichten in der bisher üblichen Form zu veröffentlichen und selbst im Kreise des beteiligten Publikums zu verbreiten. Betreffs der Beigabe einer wissenschaftlichen Abhandlung finde kein Zwang mehr statt; doch sei zu wünschen, daß dieselbe nicht regelmäßig unterbleibe, sondern mindestens alle 3 Jahre erfolge. Daher hätten die Direktoren, resp. Rektoren, bis spätestens zum 20 Okt. der Provinzialbehörde anzuzeigen, ob das Programm mit oder ohne Abhandlung erscheinen werde, und im ersten Falle Titel und Verfasser anzugeben; darauf werde die Teubnersche Verlagsbuchhandlung im Anfang Dezember das Verzeichnis sämtlicher Abhandlungen den Anstalten in 2 Exemplaren zusenden, von denen das eine binnen 14 Tagen mit Angabe der Programme, deren Mitteilung gewünscht

Digitized by Google

werde, der Buchhandlung zurückzuschicken sei. Noch vor Ende des Jahres werde diese dann dem Direktor mitteilen, wieviel Exemplare gebraucht würden, die dann in der verlangten Anzahl franko an die Buchhandlung einzusenden seien, die ihrerseits die gewünschten Programme unfrankiert den Anstalten zugehen lassen werde. Für diese Mühwaltung habe jede Anstalt, unabhängig davon, wieviel Exemplare verlangt worden seien, jährlich an Teubner 9 Mk. zu zahlen.

Fragen wir nun, wie diese Vereinbarung ausgeführt worden ist, so ist zuerst zu bemerken, daß sich Preußen, Lauenburg, Elsaß-Lothringen, Sachsen, Württemberg, Baden, Hessen, Mecklenburg-Schwerin und Strelitz, Oldenburg, sämtliche Staaten Thüringens, Anhalt, Braunschweig, beide Lippe und die drei freien Städte zu gleichmäßiger Verteilung zusammengeschlossen haben; hierzu kommen noch die Universitäten dieser Staaten. Die bayerischen Programme werden nur an Anstalten geliefert, welche eine Abhandlung einsenden. Auch Österreich hat sich angeschlossen, doch werden die Programme nur zum Umtausch mit Preußen, Sachsen, Württemberg und Baden hergegeben. Die Titel der von Bayern und Österreich gestellten Abhandlungen kann Teubner noch nicht gleichzeitig mit den übrigen bekannt machen; nur für die Gymnasien A. C. in Siebenbürgen ist es der Fall. So führt nun das letzte Teubnersche Verzeichnis auf an Programmen der oben genannten Staaten 659, von Österreich und Siebenbürgen 72, von Bayern 42, für die Schulbehörden 28, für die Universitäten und einige andere Bibliotheken 32, zusammen 833 Programme, größtenteils im gleichen Formate von 25½ cm Höhe und 20½ cm Breite. Man sieht, die Zahl der verteilten Programme, welche vor 20 Jahren nur etwa 350 betrug, hat in erstaunlichem Maße zugenommen und ist in stetem Wachsen begriffen. Dies hat seinen Grund in dem Zutritt mehrerer großer Staaten, die sich damals noch ausgeschlossen hatten, ferner in der starken Zunahme der höheren Lehranstalten während dieses Zeitraumes, aber auch darin, daß sich gegenwärtig eine große Anzahl von Lehranstalten, Realschulen, Progymnasien, höheren Bürgerschulen, dem Programmtausch angeschlossen haben. So kamen früher aus dem Königreiche Sachsen mit größter Regelmäßigkeit nur die Programme der 11 Gymnasien, während heute von dort 46 Programme versendet werden, obgleich die Anzahl der Gymnasien sich nur um vier vermehrt hat. Wenn also früher über die Größe der für die Programme verausgabten Kosten geklagt worden ist, so ist die Höhe derselben gegenwärtig nicht vermindert, im Gegenteil, sobald eine Abhandlung dem Programm beigegeben wird, außerordentlich gestiegen. Diese Höhe der Kosten hat dann bekanntlich die Berliner Kommune, die sonst in der Bereitwilligkeit für das Schulwesen, das niedere, wie das höhere, mit reichen Geldmitteln zu sorgen, von keiner andern Stadt entfernt erreicht wird, veranlaßt, das Geld für die Abhandlungen zu verweigern, deren Notwendigkeit oder Nützlichkeit sie, etwa in dem Sinne von Klix a. a. O., nicht einzusehen vermag. Überhaupt hat man von der Berechtigung, bloß Schulnachrichten erscheinen zu lassen, einen sehr ausgedehnten Gebrauch gemacht. Die Anzahl der mit Abhandlungen ausgestatteten Programme hat sich sehr vermindert. Doch findet hier in den einzelnen Provinzen ein großer Unterschied statt. In Sachsen, wo der Schulrat Todt es auf der Direktorenkonferenz von 1880 als eine Ehrenpflicht der Gymnasien bezeichnete, eine wissenschaftliche Abhandlung zu liefern, sind von 34 Gymnasien und Realschulen nur 3 Programme ohne Abhandlung ausgegeben worden; ähnlich steht es in Schleswig-Holstein, wo Lahmeyer 1881 in Hamburg, in Übereinstimmung mit Hoche meint, der Jugend solle gezeigt werden, daß ihre Lehrer in der Wissenschaft fortarbeiten, und für manchen Lehrer einen kleinen Antrieb für ganz heilsam hält; dagegen hatten in Hannover von 29 Gymnasien und Realschulen 14 keine Abhandlung ihren Programmen beigegeben. — Der Punkt der Vereinbarung, daß die bloßen Schulnachrichten nur in dem engeren Kreise des beteiligten Publikums verteilt werden sollten, ist nicht zur Ausführung gekommen. Von den oben aufgeführten 833 für 1882 berechtigten Empfängern haben 470 sämtliche Programme inkl. Schulnachrichten verlangt, 131 sämtliche Abhandlungen teilweise mit Schulnachrichten

Digitized by Google

aus der betr. Provinz, nur 210 eine bestimmte Auswahl getroffen, 22 sich gar nicht geäußert; und so mußten z. B. von dem hiesigen Pädagogium, obgleich es nur Schulnachrichten angezeigt, 545 Exemplare an Teubner geschickt werden, zu denen die im engeren Kreise zu verteilenden hinzukamen.

Fassen wir das Gesagte nochmals zusammen, so sehen wir, das Ministerium hat die Last der Verteilung vollständig von sich abgewälzt, die Anhäufung in den Bibliotheken hat sich ganz erheblich gesteigert, die Kosten sind im allgemeinen nicht vermindert, wenn aber eine Abhandlung hinzugefügt wird, erreichen sie gewiß das Doppelte der früheren Ausgabe. Die Anzahl der Abhandlungen hat erheblich abgenommen, dagegen hat sich der Wert der freiwillig gelieferten gewiß gehoben.

Andere früher für eine bessere Verwaltung der Abhandlungen ausgesprochenen Wünsche sind unerfüllt geblieben. Hierzu gehört 1) daß ihr Inhalt genügend bekannt werde. In Züllichau kursieren sämtliche Programme in Paketen von 20—30 Stück bei sämtlichen Lehrern regelmäßig und werden erst dann, nach den Anstalten alphabetisch geordnet, in Fächern aufbewahrt. Lehnerdt a. a. O. empfiehlt Berichterstattung über die wertvolleren der neueingelaufenen Abhandlungen in der Konferenz, ein Wunsch, der zu den frommen gehören dürfte. Ferner haben die meisten für die höheren Lehranstalten bestimmten Zeitschriften schon seit längerer Zeit Übersichten über die Programme gegeben. Diese genügen aber in ihrer jetzigen Form durchaus nicht; sie geben zuwenig und zuviel. Zuwenig, indem nicht entfernt Vollständigkeit und Gleichmäßigkeit vorhanden ist, da die Programme ganzer Provinzen und Staaten unberücksichtigt bleiben. Zuviel; denn sie sollten nicht den Zweck verfolgen, die Lektüre der Programme selbst überflüssig zu machen, sondern den, dazu zu veranlassen, also das Bessere hervorhebend regelmäßig und schnell, aber kurz den Inhalt, Zweck und Wert sämtlicher Abhandlungen bezeichnen. Aus den Schulnachrichten brauchten sie nur auf besondere Vorgänge oder Eigentümlichkeiten hinzuweisen, da das Centralblatt das Statistische und Persönliche hinreichend zur Kenntnis bringt. Deinhardt schlug hierzu eine Zeitschrift: Programmenschau vor, ein Gedanke, der wohl realisierbar und empfehlenswert wäre. 2) Die Abhandlungen müssen nach ihrem Inhalte zusammengestellt sein. Mehrere Anstalten führen nach den Disciplinen geordnete Kataloge über die einzelnen Programme. Warum soll aber die damit verbundene große Mühe jeder einzelnen Anstalt zugemutet werden? Jene Programmenschau müßte ein systematisch, nach Fächern geordnetes Register sämtlicher in einem Jahre erschienenen Programme mit den vollständigen Titeln der Abhandlungen enthalten. Diese jährlichen Register müßten dann alle 5 oder 10 Jahre durch ein auf die Nummern jener Jahresregister verweisendes Gesamtregister zusammengefaßt werden. Der Wunsch der Königsberger Konferenz, daß durch die Staatsbehörde und auf Kosten derselben ein Katalog aller seit 1824 in Deutschland erschienenen Programme, mindestens aber der zum Austausch gekommenen, von einem dazu geeigneten Manne angefertigt und gedruckt werde, wird wohl von vielen Seiten geteilt werden. Es existieren zwar bereits größere Zusammenstellungen, sie sind aber mehr oder weniger unvollständig, beschränken sich fast nur auf preußische Lehranstalten, ja oft bloß auf Gymnasien und Progymnasien. Die erste von Wieniewski (Münster 1848) enthält die Programme der preuß. Gymnasien von 1825—41, auf preußische Gymnasien und Progymnasien beschränken sich auch die Verzeichnisse von Hahn in Salzwedel (Progr. 1854 über die J. 1842—1850, und Progr. 1864 über die Jahre 1851—60); daneben existieren noch Verzeichnisse von Joh. v. Gruber (1825—40) und von Reiche in Breslau (Elisabeth, 1825—40); sämtliche Programme der am Programmentausch teilnehmenden Staaten von 1851—63 verzeichnet Vetter in Luckau (Progr. das. 1864 u. 1865). Seit jener Zeit sind keine ähnlichen Arbeiten mehr erschienen. Dr. Erler.

Progymnasium (vgl. die Artikel: Gymnasium, Lyceum, Pädagogium, Lateinschule). Der Ausdruck „Progymnasium" (*προγυμνάζειν*, *προγύμνασμα*), zu welchem in der modernen Schulsprache der Ausdruck „Proseminarium" als Vorstufe für das

Digitized by Google

philologische Seminar an Universitäten eine Analogie bietet, schließt eine Beschränkung des Ausdrucks „Gymnasium“ in sich, sofern dadurch selbständige Anstalten humanistischer Richtung bezeichnet werden, welche nur den Unterbau eines Gymnasiums in größerer oder geringerer Ausdehnung enthalten. Da derselbe nur auf selbständige Anstalten angewendet wird, so heißen die unteren oder mittleren Klassen von vollständigen Gymnasien niemals Progymnasien*). Vielmehr werden diese, sofern sie eigene Unterabteilungen bilden, mittleres oder unteres Gymnasium benannt. Die Benennung Progymnasium aber entspricht der anderwärts vorkommenden Benennung: Lyceum (in Württemberg), Gymnasium (in Baden), Pädagogium, Lateinschule. Sofern diese selbständigen Anstalten aber einen humanistischen Charakter haben müssen, kann das Wort nie auf parallele realistische Klassen angewendet werden; vielmehr werden, wo solche realistische Klassen daneben vorhanden sind, was sich öfters findet, dann eben zur Unterscheidung von diesen die humanistischen Klassen Progymnasialklassen genannt. Etymologisch liegt in dem Ausdrucke einerseits die nahe Beziehung zu „Gymnasium“ ausgesprochen, andererseits ist damit konstatiert, daß das Progymnasium noch nicht Gymnasium ist. Das Gleiche liegt in dem Worte πρόθυρον in seinem Verhältnis zu θύρα; das Wort „Gymnasium“ aber ist hier in dem ganz bestimmten Sinne vorausgesetzt, in welchem die Schulsprache in Preußen dasselbe recipiert und autorisiert hat, wo es infolge einer ausdrücklichen Ministerialverfügung v. 12. Nov. 1812 unter Betonung der obersten Klassen alle diejenigen gelehrten Anstalten bezeichnen soll, welche das Dimissionsrecht für die Universität haben**).

Im nördlichen Deutschland nun sind vor allem in Preußen die Progymnasien als eine beschränktere Art von Gelehrtenschulen förmlich organisiert und amtlich so benannt. Es wird sogar unterschieden zwischen vollständigen und unvollständigen Progymnasien. Vollständige nämlich sind 5klassige Progymnasien, welche bis zu Sekunda sich entwickelt haben und dieselben Berechtigungen genießen, die den entsprechenden Klassen vollständiger Gymnasien zustehen, welche deshalb von der Aufsicht der Königl. Regierung in das Ressort des Königl. Schulkollegiums der Provinz übergehen***). Die unvollständigen Progymnasien umfassen nur die Klassen VI bis IV, höchstens bis III. Die Zahl der Progymnasien im Königreiche Preußen wird von Wiese a. a. O. S. 415 für den Stand von 1864 auf 28 angegeben†), während die Zahl der Gymnasien im Königreiche sich im J. 1866 auf 155 belief††). Jedenfalls erhellt aus diesen Zahlen, welche untergeordnete Bedeutung in Preußen diese kleineren unvollständig organisierten Anstalten gegenüber von den Gymnasien haben.

Ohne Zweifel unter dem Einflusse der preußischen Einrichtungen und der preußischen Schulsprache ist der Ausdruck „Progymnasium“ auch in andern Ländern des nördlichen Deutschlands zur Geltung gekommen. Wenigstens begegnet uns in Hessen-Darmstadt, Baden, Württemberg, Bayern, Österreich nirgends der Ausdruck „Progymnasium“, wohl aber sind hier für die gleiche Sache Benennungen üblich, wie: Lateinschule, Unter-, Mittelgymnasium, auch Gymnasium selbst, Lyceum, Pädagogium. Man wird daher nicht weit fehl gehen, wenn man als Grenzscheide dieses Sprachgebrauches die neuestens auf politischem Gebiete beliebte Mainlinie annimmt, wobei freilich

*) Eine Ausnahme bildet der Sprachgebrauch im Herzogtum Anhalt, wo (vgl. den Artikel Anhalt) „die 3 Unterklassen der eigentlichen Gymnasien als Progymnasien für die Oberklassen vorbereiten“; wenn anders die Ausdrucksweise nicht auf Rechnung des Referenten zu setzen ist. Mushacke, Schulkalender für 1866, S. 112, weiß nichts von diesem Ausdrucke.

**) Vgl. Wiese, Das höhere Schulwesen in Preußen, S. 21. In ähnlicher Weise wird auch in den Statuten des Stuttgarter Gymnasiums v. J. 1686 unterschieden zwischen classes scholasticae und gymnasticae.

***) Wiese a. a. O. S. 26, vgl. mit S. 667.

†) Etwas abweichend davon giebt Mushacke im Schulkalender für 1866 die Zahl 26 an. S. 15.

††) Wiese giebt für 1864 die Zahl 145 an.

Digitized by Google

das Königreich Sachsen auszunehmen wäre, welches keine Anstalten dieses Namens hat, während andererseits in der Schweiz (Appenzell, Bern, Genf) sich deutsche und französische Progymnasien finden.

Jenseit der Mainlinie aber treffen wir in Hannover neben 16 Gymnasien 12 Progymnasien, in Kurhessen neben 6 Gymnasien 2 Progymnasien, in Oldenburg 4 Gymnasien und ein Progymnasium. In Braunschweig teilt sich das herzogliche Gesamtgymnasium der Stadt, neben welchem noch vier andere Gymnasien bestehen, in 3 gesonderte Abteilungen, nämlich in das Obergymnasium, Progymnasium und Realgymnasium. Das Progymnasium, welches (vgl. d. Artikel Braunschweig Bd. I, 1. Aufl. S. 746) 5 Klassen umfaßt, hat wie das Realgymnasium einen eigenen Vorstand. Sonst scheint der Ausdruck Progymnasium weder in Deutschland noch in andern Ländern vorzukommen. **Hirzel.** †

Promotion, s. Cötus S. 1010 ff.

Prorektor, s. Lehrer S. 424 ff.

Provinzialschulkonferenzen. Periodisch wiederkehrende, amtlich veranlaßte und geleitete Versammlungen von Gymnasialdirektoren bestimmter Landesteile sind in diesem Werke (s. Art. Lehrerversammlungen S. 496, und: Lehrplan S. 533) zwar schon mehrfach erwähnt, jedoch keiner näheren Besprechung unterzogen worden. Dieselben bilden indes ein so wesentliches Moment in der Entwicklungsgeschichte unserer höheren Lehranstalten, daß eine übersichtliche Darstellung ihrer Entstehung und Wirksamkeit wenigstens für die Geschichte der deutschen Pädagogik einiges Interesse darbieten wird. Von den Lehrerversammlungen, welche nach Zeit, Ort, Gegenständen und Gang ihrer Verhandlungen lediglich auf den Verabredungen der zu ihnen freiwillig zusammentretenden Teilnehmer beruhen, unterscheiden sie sich eben durch jenen amtlichen Charakter; von den diesen Charakter ebenfalls tragenden Landesschulkonferenzen, wie sie im J. 1848 in Hannover, und im J. 1849 in Preußen stattgefunden haben, weichen sie dadurch ab, daß bei den letzteren der Lehrerstand als solcher berufen war, durch selbstgewählte Vertreter der Staatsregierung bei der Vorbereitung ihrer Schulgesetzentwürfe seinen sachverständigen, gutachtlichen Beirat zu erteilen, während bei den Provinzialschulkonferenzen nicht der Lehrerstand als Ganzes, sondern jede einzelne höhere Lehranstalt als ein selbständiger, lebenskräftiger, unter bestimmten Verhältnissen entstandener und entwickelter Organismus ihre Vertretung, und zwar durch ihren Direktor, als ihren natürlichen und gesetzlichen, gewissermaßen geborenen Vertreter finden, durch ihn ihre Erfahrungen zur Geltung bringen, und dadurch auf die Fortbildung und Gestaltung des höheren Unterrichtswesens in dem Verwaltungskreise, dem sie angehört, den ihr nach ihren Leistungen gebührenden Einfluß ausüben soll. Die Mitwirkung der Lehrerkollegien bei den Vorarbeiten für die Beratungen wird dadurch nicht ausgeschlossen, vielmehr als selbstverständlich, weil in der Sache liegend, vorausgesetzt: ebensowenig schließt jener Begriff der Provinzialschulkonferenzen die Heranziehung ausgezeichneter Fachlehrer als Sachverständiger zu einzelnen Beratungen aus, wie denn auch eine solche schon mehr als einmal wirklich stattgefunden hat.

Der Gedanke, die höheren Lehranstalten eines Landesteils durch regelmäßige, amtliche Zusammenkünfte ihrer Vorsteher in eine nähere Verbindung zu bringen und dadurch, einer gewissen Selbständigkeit im einzelnen unbeschadet, eine ebenso wichtige Übereinstimmung derselben in den Hauptgrundsätzen der Disciplin und des Unterrichts zu erzielen, liegt eigentlich so nahe, daß es — zumal das ähnliche Institut der Provinzialsynoden innerhalb der reformierten Kirche schon seit Jahrhunderten Wurzel geschlagen hat — fast befremden muß, den ersten Versuch eines solchen Vereins erst um die Mitte des vorigen Jahrhunderts gemacht zu sehen. Ist aber auch dieser — soweit der Ref. die Spuren solcher Konferenzen rückwärts hat verfolgen können — erste Versuch nur eben ein Versuch geblieben, so bildet er doch, zumal die sehr umsichtig eingeleitete Ausführung lediglich durch den Einbruch des siebenjährigen Krieges vereitelt

Digitized by Google

worden ist, eine wenngleich wenig bekannt gewordene, doch so bedeutsame Erscheinung in der Geschichte unseres höheren deutschen Schulwesens, daß er auch in einem der jetzigen Konferenzen der Gymnasialdirektoren gewidmeten Artikel wohl eine Stelle beanspruchen darf. Es wird sich dadurch zugleich Gelegenheit bieten, das Andenken eines wohlverdienten, in vielen Beziehungen seiner Zeit vorausgeeilten deutschen Schulmannes zu erneuern. Daß aber jener erste Versuch in demselben Teile des preußischen Staats gemacht worden ist, in welchem 70 Jahre nachher solche Konferenzen mit günstigerem Erfolge zum zweitenmale versucht worden sind und sich seitdem als ein lebenskräftiges, mit dem höheren Schulwesen der Provinz auf das Innigste verwachsenes Institut erhalten haben, ist, wenn sich auch keine Kontinuität des Gedankens nachweisen läßt, doch vielleicht mehr als ein bloßer Zufall, und ein Beweis der bekannten Zähigkeit, mit welcher die Natur des westfälischen Volksstammes an dem einmal als gut, zweckmäßig und ausführbar Erkannten festhält.

Die Sorge, welche die Regierung Friedrichs d. Gr. während des Decenniums zwischen dem zweiten schlesischen und dem siebenjährigen Kriege dem Unterrichtswesen zuwandte, sollte auch den westfälischen Landesteilen nicht verloren sein. Kaum war daher unter dem 6. April 1754 eine Landschulordnung für das Fürstentum Minden und die Grafschaft Ravensberg erlassen worden, als auf eine von dem (im J. 1750 errichteten) Oberkonsistorium in Berlin ausgegangene Anregung die Königl. Regierung zu Minden als die Verwaltungsbehörde jener beiden Grafschaften auch die Reorganisation der darin befindlichen drei Gymnasien in die Hand nahm. Der Magistrat zu Minden hatte eben damals durch den neu eingetretenen Prorektor Magister Mauritii einen „Entwurf einer Schulordnung vor das Mindische Gymnasium" ausarbeiten lassen, und die Königl. Regierung, welche schon unter dem 8. Nov. 1754 die bei jenen Gymnasien bereits vorhandenen älteren Schulordnungen eingefordert und nach Berlin gesandt hatte, erkannte in jenem Entwurfe eine so geeignete Grundlage für ihre Absichten, daß „weil für die 3 Gymnasia allhier, zu Herford und Bielefeld, da sie a potiori nach Einem Zuschnitt verfasset, eine gleichlautende Schulordnung eingeführt werden solle", sie denselben unter dem 20. Januar 1756 den Magistraten in Herford und Bielefeld zur Berichterstattung zugehen ließ; „da wir dann die Rectores aller dreien Gymnasien anhero convociren und mit selbigen, wie auch anderen vernünftigen Litteratis, den Entwurf examiniren, ihn mit denen zu machenden Monitis beleuchten und collationiren, mithin eine beständige Ordnung concertiren wollen, welche sodann mit Unserer Allerhöchsten Approbation publiciret werden soll" *). Auf Grund der erstatteten Berichte, von denen besonders der des Rektors Mölling in Herford sich durch eine eingehende Darlegung der Mängel und Gebrechen des dortigen Schulwesens auszeichnet, wurde jener Entwurf von seinem Verfasser teilweise umgearbeitet und in manchen Stücken wesentlich verbessert, und dann unter dem 4. Januar 1757 von der Königl. Regierung den Magistraten in Herford und Bielefeld nochmals zur Äußerung und mit der Auflage zugesandt, „nach dessen Model ein dergleichen für dasige Schule zu projectiren und einzusenden". Aber die Erledigung unterblieb, weil, wie der Magistrat in Herford unter dem 28. Nov. 1759 auf eine Erinnerung berichtete, „die bekanntermaßen in hiesigen Gegenden eingefallenen Kriegs-Troublen und sonderlich die allhier 3/4 Jahre lang gehabte feindlich französische Invasiones und beständige Ueberzüge uns behindert — — — sondern mittlerweile alle unsere gewöhnlichen Geschäfte und Obliegenheiten bei Seite setzen, hingegen alle unsere Aufmerksamkeit lediglich darauf richten müssen, um unsrer armen Stadt und Bürgerschaft bei deren feindlicher Ueberziehung ihr Schicksal soviel möglich und an uns gewesen, erträglich zu machen". Daher die

*) Eine kurze Mitteilung über diese Verhandlungen ist von dem Ref. bereits in der 13. westfälischen Direktorenkonferenz (im J. 1857) gemacht worden. Da jedoch die nur als Handschrift gedruckten Protokolle dieser Konferenzen nicht für die Öffentlichkeit bestimmt sind, so hat Ref. geglaubt, das Wesentliche hier nochmals wiederholen zu dürfen.

Digitized by Google

(stillschweigend genehmigte) Bitte um Fristgewährung bis der Krieg zu Ende „und wir einigermaßen respiriret".

Die beabsichtigte Gymnasialreform wurde nun auch nach Herstellung des Friedens wieder aufgenommen, aber für jedes der drei Gymnasien getrennt behandelt und durchgeführt. Für die in Aussicht genommene Direktorenkonferenz war über den Drangsalen des Krieges, von welchen Minden und Ravensberg besonders in den Feldzügen von 1757 und 1759 schwer betroffen wurden, der günstige Zeitpunkt vorübergegangen, weil es nachher, ohne daß in der Oberaufsichtsbehörde selbst ein Wechsel der leitenden Personen eingetreten wäre, doch an einer mit unmittelbarer Beteiligung für die Idee einer solchen Konferenz eintretenden Persönlichkeit, sonach an dem eigentlich treibenden Elemente gefehlt zu haben scheint. Auf die Beantwortung der Frage, in welchem Manne dieses Element mutmaßlich zu suchen sein werde, führt die Erwägung, daß in dem, die Schulordnungen einfordernden und den Erlaß eines Schulreglements für die Provinz ankündigenden Regierungsreskripte vom 18. Nov. 1754 noch von keiner mündlichen Beratung eines solchen Reglements die Rede ist, daß die Absicht einer solchen erst ausgesprochen wurde, nachdem der von Mauritii ausgearbeitete Entwurf einer neuen Schulordnung für das Gymnasium zu Minden in die Hände der Königl. Regierung gelangt war, und der Beratung mit denen Geistlichen „und Schulmännern" dann nochmals in einem Erlasse vom 9. Juli 1756 gedacht wird; daß der Entwurf selbst wenigstens für eine Frage (bei der deutschen Vorbereitungsklasse, der sogenannten Nona: „wieviel von der Schulordnung vor die teutschen Schulen auf diese Classe angewandt werden könne?") auf ihre Erledigung durch eine Konferenz hindeutet, und daß die Königl. Regierung zu Minden auf die beabsichtigte Konvokation der Rektoren nicht zurückgekommen ist, als sie nach Beendigung des Krieges und zu einer Zeit, wo Mauritii bereits das Rektorat zu Minden niedergelegt hatte, die Schulreform wieder vornahm. Es erscheint hiernach mehr als wahrscheinlich, daß Mauritii*) es gewesen, welcher

*) Friedrich Maximilian Mauritii wurde am 17. August 1724 zu Lörrach in Baden (unweit Basel) geboren. Der dritte Sohn des dortigen frühverstorbenen Superintendenten Christoph M., fand er mit zwei älteren Brüdern Erziehung und Schulbildung in dem Waisenhause zu Halle, widmete sich später mit beiden der Theologie, und kehrte auch mit ihnen nach vollendeten Studien in seine Heimat zurück, wo die beiden älteren sehr bald ins Pfarramt antraten, während er selbst als Hauslehrer die Vorbereitung zweier Zöglinge für die Universität übernahm. Als Leiter ihrer Studien kam er dann abermals nach Halle, und beschäftigte sich hier gleichzeitig eingehend mit dem Studium der Pädagogik, unterrichtete auch in den Schulen des Waisenhauses und erwarb sich durch eine öffentliche Disputation de methodo scientifica ejusque applicatione ad linguas docendas die philosophische Doktorwürde. Noch bevor er nach Erledigung der übernommenen Verpflichtung abermals in sein Vaterland zurückkehren konnte, wurde er durch seinen Lehrer und Gönner D. Baumgarten dem Magistrate zu Minden empfohlen, welcher jetzt eben (im J. 1754) den Prorektor Lübecke wegen schlechter Lehrmethode, disciplinarischer Unfähigkeit und anstößigen Lebenswandels entlassen hatte, und nun für diesen zur Unterstützung des gutmütigen, aber schwachen Rektors Opitz, und zur Hebung des durch Hader unter den Lehrern, wie durch Trägheit, Roheit und Zügellosigkeit der Schüler tief gesunkenen Gymnasiums einen tüchtigen Nachfolger suchte. So wurde M. noch in demselben Jahre als Prorektor und Rector design. an das Gymnasium nach Minden berufen. Hier stellte er vor allem mit kräftiger Hand die gänzlich verfallene Zucht in der Anstalt wieder her, und daß er dabei der unbändigen Jugend gegenüber auch außerordentliche Mittel nicht scheute, zeigt u. a. ein Bericht eines seiner Schüler, des nachherigen Bürgermeisters und Scholarchen Diederichs in Herford vom 14. Januar 1780. worin derselbe zur Rechtfertigung der von ihm gegen die Widerspenstigkeit der Herforder Primaner ergriffenen drastischen Maßregeln (— er hatte jedem der 7 rebellischen Primaner 10—12 Stockschläge geben lassen, und die Königl. Regierung in Minden fand das so vollständig gerechtfertigt, daß sie die beschwerdeführenden Primaner nochmals protokollarisch scharf zurechtweisen, und sie „bei bezeigter fernerer Petulanz mit ähnlicher Züchtigung, oder aber mit dem gewöhnlichen Civilarrest" bedrohen ließ —) sich namentlich auch auf das Beispiel des Gymnasiums zu Minden beruft, „als von welchem letzteren ich als Augenzeuge bekunden kann, daß Großprimaner, die den Jahren und ihren Kenntnissen nach über die hiesigen weit erhaben sind, von Stockschlägen nicht eximiert geblieben, wenn sie auch bei weitem keine

Digitized by Google

jenen Gedanken zuerst gefaßt und ihm durch den unmittelbaren Einfluß seiner begabten Persönlichkeit bei den leitenden Personen in der Königl. Regierung Eingang verschaff

---

solchen Excesse verübt, als diese sich haben zu schulden kommen lassen". Durch diese Energie gelang es ihm denn auch, mit Hilfe eines (wahrscheinlich von ihm selbst herbeigeführten) Regierungsbefehls vom 17. Juni 1756 das schon wiederholt verbotene, aber trotzdem immer fortbestandene Degentragen der älteren Schüler für alle Zeit auszurotten. Mit gleicher Entschiedenheit unternahm er alsdann, nachdem unter den Lehrern selbst durch seine Einwirkung ein besseres Verhältnis hergestellt worden war, die Umgestaltung des ganzen Unterrichtssystems. Die dringende Notwendigkeit einer solchen ergiebt sich am besten aus dem Blicke in einen noch vorhandenen, von demselben Rektor Opitz für das J. 1739 aufgestellten Lektionsplan. Geschichte, Mathematik, Naturwissenschaften, deutsche und französische Sprache fehlen in diesem Lektionsplane ganz; im Griechischen wird in den oberen Klassen nur das Neue Testament gelesen, Rechnen und Schönschreiben in den unteren Klassen, selbst in der deutschen Elementarklasse (Nona „perperam Nulla dicta") nur für freiwillige Teilnehmer („addiscere cupientibus") gelehrt: dafür finden sich in der ersten Klasse (damals Tertia genannt) im Lateinischen nebeneinander Plinii Epist. und Ovid. Trist. lib. I, zugleich exercitia poetica in genere elegiaco; in der ersten und zweiten Klasse kombiniert: Cicero in Catil., de offic. und Epist., ferner Horat., Cäsar, Justin. und Sallust., zugleich lateinische Epistolographie in Exercitien, und praecepta et exercitia poetica et oratoria, und dazu außer Geographie auch noch Dogmatik nach Tremsdorf, „ita ut dicta probantia idiomate graeco et hebraeo memoriae mandentur". Dieser verkehrten, auf einer planlosen Einseitigkeit beruhenden Art von Konzentration zu begegnen, bearbeitete Mauritii nun den oben angeführten „Entwurf einer neuen Schulordnung vor das Mindische Gymnasium", welcher, eigene Ideen seines Verfassers und pädagogische Zeitanschauungen mit Erfahrungen auf Grund örtlicher Zustände und Anklänge an die Einrichtungen in den Franckeschen Stiftungen vereinigend, in 38 Paragraphen nicht allein einen vollständigen, von trefflichen methodischen Winken begleiteten Lehr- und Unterrichtsplan, sondern auch eine Dienstinstruktion für den Rektor, eine solche für die Lehrer, und eine Disciplinarordnung für die Schüler aufstellt, und selbst schon eine unsern Gymnasialkuratorien entsprechende lokale Schulbehörde — hier nach dem Vorbilde der Franckeschen Stiftungen Direktorium genannt —, welche aus dem Bürgermeister als Scholarchen, einem Geistlichen als Inspektor und dem Rektor „als dem eigentlichen Directore" bestehen soll, in Vorschlag bringt. Der Unterrichtsplan selbst, aus welchem hier nur einige charakteristische Einzelheiten mitgeteilt werden können, beruht auf den beiden Grundanschauungen, daß der Unterricht mehr als bisher den ganzen geistigen Menschen ins Auge fassen und deshalb auch eine vielseitigere, mehr den Zeitverhältnissen entsprechende Geistesbildung anstreben müsse, und daß, da diejenigen, welche nicht studieren wollen, meist schon aus der dritten Klasse abgehen, die eigentliche Vorbildung für die Universität in die beiden oberen Klassen zu verlegen, in den vier unteren (Quinta bis Octava, nach jetziger Benennungsweise Tertia bis Sexta) aber auch auf die Realien gebührende Rücksicht zu nehmen sei. „Auf diese Weise würde unser Gymnasium eine philologische und Realschule zugleich sein." (§ 3 am Ende.) Lehrgegenstände der beiden oberen Klassen sind: von Sprachen die lateinische, griechische („nicht nur das N. T., sondern auch die Profanschribenten wohl zu verstehen"), hebräische, „die deutsche nach ihrer neueren Ausbesserung", die französische („wenigstens soweit, daß die darin geschriebenen Bücher können hinlänglich verstanden werden"); von den Realien nicht nur die zu der sogenannten „anmutigen Gelehrsamkeit" gehörenden, als die Geschichte mit ihren (einzeln aufgeführten) Hilfswissenschaften, sondern auch die „ernsthaften Wissenschaften", nämlich Theologie, aus der Philosophie wenigstens die Logik und Physik, endlich aus der Mathematik wenigstens die sogenannte Mathesis pura, vornehmlich aber die Arithmetik, sowohl die bürgerliche als die mathematische. Die bisherige Statistik und Heraldik soll mit der Geographie, die introductio biblica mit der Dogmatik und Moral, oder mit der Lectio graeca und hebraica verbunden werden. Jede Klasse erhält wöchentlich 31 Stunden; die Einteilung derselben in Lectiones publicae (obligatorische ohne Schulgeld), privatae (fakultative mit Schulgeld) und privatissimae (fakultative gegen besondere Bezahlung) wird mit Widerstreben beibehalten, jedoch vorgeschrieben, daß privatissime nur solche Gegenstände gelehrt werden dürfen, „die nur vor wenige sind und nur ad bene esse gehören"; „dagegen soll kein allen Schülern unentbehrliches Stück des Unterrichts allein in den privatissimis gelehrt werden, wie z. E. sonst mit dem Schreiben und Rechnen geschehen ist, davon es gekommen, daß Schüler sogar in höheren Klassen, wo man ohne Schreiben nicht fortkommen kann, entweder gar nicht, oder doch sehr langsam und schlecht haben schreiben können, im gleichen sehr viele auch in der obersten Klasse nicht einmal die 4 Species des Rechnens verstanden". Der Kursus der beiden oberen Klassen soll zusammen eine vierjährige Dauer haben; der Lektionsplan halbjährlich festgestellt und nach dem Lehrziel der obersten Klasse bemessen, für Zusammenhang der einzelnen

Digitized by Google

habe: wie denn auch die Wendung des Erlasses vom 20. Januar 1756 über die Zuziehung „auch anderer vernünftiger Litterati“ wohl ohne Zweifel lediglich den Zweck hatte,

---

Klassen gesorgt, und die Stundenzahl der einzelnen Lehrobjekte nach deren Wichtigkeit und Ausdehnung abgemessen werden. Das Lateinische beginnt in der sechsten Klasse (Octava), und hat hier das Deklinieren und Konjugieren einzuüben, welches die jüngeren nach dem Vorsagen der älteren, also nach dem Gehör, erlernen sollen. Von der Nona heißt es: „Die Classe ist eine teutsche Freischule, in welcher nur Currendarii sitzen, während solche, die in die übrigen lateinischen Classen zu gehen gedenken, gleich von Octava anfangen. Lehrgegenstände sind daher: Buchstabiren und Lesen; Sprüche, biblische Historie, Katechismus, Gesänge und Gebeter; Schreiben und Rechnen, was nicht mehr wie bisher privatissime getrieben werden darf.“ Gewünscht wird noch, „daß sich hohe Gönner zusammen thäten, den armen Currendariis reinliche Kleidung zu verschaffen, sollte sie auch nur eine so schlechte Uniform sein, als der Waisenknaben im Hallischen Waisenhause ist“. Die Translokationen finden jährlich statt, daher sind auch alle Pensa jährig und so zu begrenzen, „daß sie in der gesetzten Zeit mit allen Wiederholungen mit mittelmäßigen Köpfen bestritten werden können“, aber auch nicht so klein, daß sie „mit Tändeln zu Ende gebracht werden können“. Methode: „In allen Lektionen soll auf was Ganzes gearbeitet werden, daß also der verdrießliche Vorwurf wegfalle, daß ex omnibus aliquid et in toto nihil gelehret und gelernet werde.“ Gefordert wird daher sorgfältiges Einüben, fleißiges Wiederholen, Vermeiden aller Überladung, namentlich der mechanischen Beladung des Gedächtnisses. Im einzelnen: im Lateinischen ist nicht bloß das Übersetzen, sondern auch das Verständnis des Sinnes der Autoren zu erstreben, und nach einer zweckmäßigeren Korrekturmethode zu suchen, „da die gewöhnliche, ohnerachtet der Herkulesarbeit, die der Lehrer dabei hat, selten ihren Zweck erreichet“. Auch ist darauf zu sehen, „daß den Schülern nie ein schlauderhaftes Wesen im Einschreiben der Exercitiorum gestattet werde“. Aus dem griechischen Unterricht soll alles wegbleiben, „was nur alsdann nötig ist, wenn man wolle griechisch schreiben und reden lernen, als welches heutzutage von sehr eingeschränktem Nutzen sein würde“. Lateinische Versionen sind nicht zu verstatten. „Hebräische Exercitien sind überflüssig.“ In der Geographie wird gedrungen auf fleißigen Gebrauch von Karten mit Kreidezeichnung an der Tafel, Beschränkung des Stoffes, aber sorgfältige Berücksichtigung von Deutschland; in der Geschichte auf Berücksichtigung der alten Geographie. Im Lesenunterricht soll „den Kindern das, was ein jeder Buchstab einer Silbe zum ganzen Schall derselben beiträgt, besonders gezeiget werden durch Anweisung der Sprachwerkzeuge, die dabei gebraucht werden. Dies ist von solchem Nutzen, daß in einigen Schulen die Kinder gleich auf einmal ganze Silben aussprechen, ohne die Buchstaben zu nennen, indem dies letztere die Kinder oft verwirret“. (Die Lautiermethode läßt sich für jene Zeit schwerlich kenntlicher charakterisieren: M. hatte sie also schon im J. 1755 „in einigen Schulen“ beobachtet, und sogleich ihrem ganzen Wesen nach richtig erfaßt.) Im Rechnen viel Einübung unter Fortgang vom Leichteren zum Schwereren, aber nur brauchbare Exempel, keine „bloß curiensen oder gar spielerhaften“. In der Instruktion für den Rektor (§ 34) heißt es u. a. sub 2): „soll er alle Klassen, wenigstens einmal in der Woche unvermutet besuchen, eine Zeit lang in jeder bleiben, auf die Art des Vortrages acht haben, sich nach der Aufführung der Schüler erkundigen, das Nötige erinnern, was aber den Lehrer betrifft, nicht öffentlich sagen, damit dessen Ansehen nicht geschwächt werde.“ Auch soll er mit „seinen Gehilfen“ wöchentliche Konferenzen halten, und die Verhandlungen „in ein dazu zu haltendes Konferenzbuch“ eintragen lassen. — Für die disciplinarischen Bestimmungen des Entwurfs ist das Ziel die Erziehung der Schuljugend zu christlich frommer Gesittung; dieselbe soll bewirkt werden „mehr durch die geoffenbarten Wahrheiten der Heilsordnung, als durch eine philosophische Moral“, gefördert durch das eigene Verhalten der Lehrer und deren Beispiel, namentlich auch im Besuchen des öffentlichen Gottesdienstes, in der Teilnahme an der gemeinsamen Feier des h. Abendmahls und der Vorbereitung auf letztere, die zwar nicht als Zwang vorgeschrieben, aber doch dringend empfohlen wird; durch Pünktlichkeit, Ordnung und Pflichttreue derselben auch im kleinen („ein treuer Lehrer wird es auch vor ihn nicht zu klein achten, auf die Haare, Wäsche, Kleider, Schuhe und die äußere Reinigkeit seiner Schüler zu sehen“). Die Strafen sollen stets nach der Persönlichkeit der Schüler, wie nach Art und Grad des Vergehens abgemessen, niemals in heftigem Zorne von den Lehrern erteilt werden, überall aber den Charakter der Liebe tragen: Hauptgrundsatz aber ist (§ 31, 9): „Lehrer sollen die strafbaren Handlungen lieber durch genaue Wachsamkeit und Aufsicht zu verhindern suchen, als sie erst begehen lassen und dann strafen.“ Auch wird den Lehrern fleißige Kommunikation mit den Eltern über Verhalten und Leistungen ihrer Kinder empfohlen. Als besondere Einrichtungen für die Förderung der Disciplin werden noch hervorgehoben: Regelmäßige gemeinsame Andacht der Lehrer und Schüler beim Beginn und Schluß des Unterrichts, zweckmäßige Einrichtung der öffentlichen, nicht bloß auf die Lectiones publicae zu beschränkenden, stets in Gegenwart des ganzen Cötus abzuhaltenden Schulprüfungen, und öffentliche

Digitized by Google

die Teilnahme des Prorektors Mauritii an den beabsichtigten Beratungen zu ermöglichen, denen derselbe, weil noch nicht wirklicher Rektor des Gymnasiums zu Minden,

---

Censur der Klassen am Schlusse der Prüfung; endlich zweckmäßige Anordnung der öffentlichen actus oratorii, und „mit solchen actibus wäre dann auch die Dimission derer, die auf Universitäten gehen wollen, zu verbinden, welche durch eine von dem Rectore zu diesem Zwecke einzurichtende Rede, auch durch Meldung in dem Programmate und sonst auf alle Weise solemnisiret werden müßte, daß den Schülern ein desto größerer Eindruck von der Wichtigkeit einer solchen Veränderung und ein wahrer Trieb zum Fleiß beigebracht würde". Schließlich werden dann noch im § 38 eine Reihe von Veranstaltungen namhaft gemacht, deren Ausführung zum Besten der Schule wünschenswert sei. Voran steht dabei die Anlegung einer Bibliothek und eines Apparatus mathematici et physici; weiter wird genannt die Beschaffung von Unterstützungen für ärmere Schüler, Beschränkung der Privatschulen, die Beschaffung möglichst tüchtiger Lehrer, und zu deren Erleichterung die Beförderung verdienter Lehrer ins Pfarramt, damit man in den unteren Klassen stets frische und unverdrossene Kandidaten habe; die Beaufsichtigung der auswärtigen Schüler durch die Lehrer, und die Ausarbeitung zweckmäßiger Schulbücher durch „die drei Rectores der Gymnasiorum in diesem Fürstentum und Grafschaft" gemeinschaftlich und zur Erzielung einer Gleichförmigkeit in diesen Anstalten selbst. — Von den Verbesserungen der zweiten Redaktion sind besonders hervorzuheben: Die Aufhebung des Unterschiedes der sog. Lectiones publicae, privatae und privatissimae, die Beseitigung der alten Klassennamen Tertia, Quarta etc. bis Octava, an deren Stelle die Benennungen Prima, Secunda, Tertia a. und Tertia b, Quarta und Quinta treten, die Ersetzung der bisher ausschließlichen Klassifikation der Schüler nach dem Lateinischen durch das (auch in Halle auf der Latina geltende) Lektionssystem, die genauere Bestimmung der griechischen Lektüre in der Prima, für welche neben Geßners Chrestomathie speciell noch Homer und Hesiod, sowie einige Reden von Demosthenes oder Isokrates vorgeschrieben werden, endlich die vortrefflichen Anordnungen über das öffentliche Examen, in denen besonders gegen das „Handwerk" angekämpft wird, daß „ein jeder Lehrer seine Schüler tüchtig auf ein gewisses Stück präpariert, das er auf dem Examine durchnehmen will. Die Schüler können also darin recht bestehen, wenn sie gleich das ganze Semester hindurch nichts gelernt haben". — Inzwischen war Mauritii im J. 1756 dem mit Tode abgegangenen Rektor Opitz im Rektorate gefolgt; als jedoch im folgenden Jahre die Konvention von Kloster Seven den unglücklichen Ausgang des Feldzugs von 1757 besiegelte und dadurch die Gymnasialreform in eine ungewisse Ferne hinausgerückt wurde, trat er noch in diesem Jahre in das Pfarramt der lutherischen Hauptkirche St. Martini in Minden über. Auch in dieser Stellung blieb er, da es seinem Nachfolger Mölling (bis dahin Rektor in Herford) bei allem guten Willen doch an Energie gebrach, mit dem (seiner Gemeinde, wie noch jetzt, eingepfarrten) Gymnasium in naher Verbindung, und als der Magistrat von Minden nach dem Hubertsburger Frieden die Reform der Anstalt von neuem in die Hand nahm, erschien ihm M. als der einzige Mann, von dessen Einsicht und Kraft deren Durchführung mit Sicherheit erwartet werden dürfte. Daher wurde ihm, zumal er im J. 1763 Senior Ministerii geworden war, gleichzeitig auch das schon durch die Schulordnung von 1697 angeordnete, aber nur ab und zu einmal besetzte Amt eines Inspector Gymnasii übertragen, und als solcher führte er nun die Umgestaltung des Gymnasiums nach der zweiten Redaktion seines Entwurfes mit der noch weiteren Verbesserung durch, daß von nun ab alle vereinzelten Einkünfte der Lehrer einschließlich des bis dahin von ihnen allein und zwar von jedem aus seiner Klasse bezogenen Schulgeldes und anderer Nebeneinnahmen in die neuerrichtete Schulkasse gezogen und dafür alle Lehrer auf ein aus dieser Klasse zu zahlendes festes Einkommen gesetzt wurden. M. selbst hat von dieser neuen Organisation in vier von ihm in den Jahren 1765 und 1766 veröffentlichten Programmen Nachricht gegeben, am ausführlichsten in dem ersten derselben, welches im J. 1765 unter dem Titel „Vorläufige Nachricht von einer neuen Einrichtung des Gymnasii zu Minden" erschienen ist. — In dieser einflußreichen Stellung blieb M. bis zum J. 1768, wo sich ihm die Gelegenheit darbot, seinen immerfort im Stillen gehegten Lieblingswunsch nach einem akademischen Lehramte in Erfüllung gehen zu sehen. Er folgte deshalb dem Rufe als Konsistorialrat und Professor an die Universität zu Bützow in Mecklenburg-Schwerin, und wirkte hier mit großer Anerkennung bis zur Wiedervereinigung dieser Universität mit der zu Rostock; bei dem Eintritt dieser Übersiedelung blieb er seines zunehmenden Alters wegen in Bützow zurück, wo er am 5. März 1799 ohne vorhergegangene Erkrankung plötzlich und ruhig verschied. Sein Andenken wird dem Gymnasium in Minden stets ein gesegnetes bleiben! Die feste und abgeschlossene Organisation, welche die Anstalt durch ihn erhalten, hat dieselbe vor den zahlreichen Versuchen und Erschütterungen bewahrt, denen die Gymnasien Norddeutschlands in den letzten Jahrzehnten des vorigen und noch zu Anfang dieses Jahrhunderts ausgesetzt gewesen sind, und ist bis zu der allmählichen Einführung der neuen preußischen Bestimmungen seit dem J. 1820 so unverändert in Kraft geblieben, daß Ref. dort im J. 1817 noch als Sekundaner

Digitized by Google

von Amts wegen nicht beiwohnen konnte, während er doch als Verfasser des Beratungsentwurfs dabei unentbehrlich war.

Fragt man nun nach den Ergebnissen, welche diese unter der Ungunst der Verhältnisse nicht zum Abschlusse gelangten Verhandlungen dem höheren Schulwesen gebracht, so glaubt Ref. den wesentlichsten, wenn gleich nur mittelbaren Gewinn derselben darin finden zu müssen, daß die Idee einer von der Aufsichtsbehörde veranstalteten und geleiteten Konferenzberatung der Gymnasialrektoren über ein durch Vorlage und Berichterstattung geschaffenes Beratungsmaterial überhaupt gefaßt, von der Staatsbehörde klar und bestimmt ausgesprochen, und ihre Ausführung nicht an einer inneren Unmöglichkeit, sondern nur an unvermeidlichen äußeren Verhältnissen gescheitert war. Sie konnte deshalb in jedem geeignet erscheinenden Zeitpunkte wieder aufgenommen werden; bewahrt und gefördert wurde die Empfänglichkeit für dieselbe dadurch, daß die Erinnerung an jene Konferenzpläne sich als eine Tradition in den genannten Gymnasien fortpflanzte, wo ihrer zuletzt noch kurz vor dem Wiederaufleben dieser Konferenzen von dem Dir. Knefel in den geschichtlichen Nachrichten über das Gymnasium zu Herford (S. 62) im J. 1817 gedacht wird. Auch später noch hat die Sache in Daeke, Versuch einer Geschichte des Gymnasiums zu Minden 1830 (S. 47) wenigstens eine kurze Erwähnung gefunden.

Die gründliche Vernachlässigung, von welcher während der fremdherrschaftlichen Regierung alle nicht deren unmittelbare Interessen fördernden öffentlichen Verhältnisse betroffen wurden, ist auch an den Gymnasien der jetzigen preußischen Provinz Westfalen nicht ohne Nachwirkungen vorübergegangen. Die Beseitigung der kollegialischen, aus der örtlichen Bevölkerung hervorgegangenen Magistrate und mit dieser auch aller städtischen Patronatsrechte drängte die lebendige Teilnahme der Städte an dem Gedeihen ihrer Gymnasien in den Hintergrund und die Beaufsichtigungsweise der letzteren durch die neuen Präfekten war eben nicht geeignet, dieses Gedeihen von oben her zu fördern. Auch nach der Herstellung der preußischen Verwaltung, welche die Aufsicht über die Gymnasien der neugebildeten Provinz anfangs unter drei Bezirksregierungen zersplitterte, ließ sich eine auch nur annähernde Übereinstimmung jener Anstalten in den wichtigsten Principien der Erziehung und des Unterrichts um so weniger erzielen, als die Provinz jetzt Gymnasien alter und neuer Landesteile, evangelischer und katholischer Konfession umschloß und solchergestalt Anstalten, wie Minden mit seinem im wesentlichen noch auf der Reorganisation von Mauritii fußenden Lehrplane, Dortmund in den durch die Zeitverhältnisse abgeschwächten Formen eines Gymnasii academici, Münster und Paderborn mit ihrem auf die alten Jesuitenordnungen begründeten Unterrichtssysteme unter gleichen Berechtigungen, wenigstens gleichen Ansprüchen nebeneinander bestanden. Erst die (im J. 1825 auch auf die sogenannten Externa ausgedehnte) Vereinigung aller inneren Angelegenheiten der Gymnasien der Provinz in der Hand des im J. 1817 errichteten, das gegenwärtige Provinzialschulkollegium mit einschließenden Konsistoriums zu Münster, in welchem der um das höhere Schulwesen der Provinz hochverdiente Konsistorialrat Kohlrausch im J. 1818 die von ihm bis zum J. 1830 segensreich fortgeführte Bearbeitung des Gymnasialwesens übernahm, vermochte bessere Zustände herbeizuführen und dauernd zu begründen, und als eines der wesentlichsten Momente für diesen Zweck haben sich die unter seiner Leitung nun wirklich ins Leben getretenen Konferenzen der Gymnasialdirektoren bewährt.

Auch diesmal läßt sich nicht mit unbedingter Sicherheit feststellen, von wem der Vorschlag zu solchen Konferenzen eigentlich ausgegangen sei. Kohlrausch selbst (in

---

die von M. vorgeschriebenen Autoren, namentlich Cic. epist. ad Diversos und den Suetonius gelesen hat, sich auch noch oft an die schweren Befürchtungen erinnert, welche die an die öffentliche Prüfung sich anschließende öffentliche Censur aller Klassen in der nächsten Zeit vor der Prüfung bei ihm und seinen Mitschülern hervorzurufen pflegte.

Digitized by Google

den Erinnerungen aus seinem Leben S. 199) lehnt, wenigstens mittelbar, die Urheberschaft ab durch die Äußerung, daß er gern auf den Gedanken solcher Zusammenkünfte eingegangen sei. Indem er aber (ebd. S. 197) den früheren Gymnasialrektor Dr. Kapp in Hamm als denjenigen bezeichnet, welcher mit Veranlassung zu den Direktorenkonferenzen gewesen, deutet er dadurch zugleich an, daß gleichzeitig auch noch von einer anderen Seite eine Anregung dazu erfolgt sei, und Ref. hat deshalb keine Veranlassung, an der Richtigkeit des von dem verstorbenen Direktor Dr. Imanuel in Minden (in mündlicher Äußerung) erhobenen Anspruches auf die Miturheberschaft der Konferenzen zu zweifeln. Jedenfalls aber gebührt dem würdigen Kohlrausch das unbestrittene Verdienst, den Gedanken sogleich mit lebendiger Teilnahme und einsichtiger Beurteilung seiner Wirkungen erfaßt, die Provinzialbehörde und das Unterrichtsministerium dafür gewonnen, mit richtigem Takte die äußere Form für die Konferenzen gefunden, auch, nachdem die Unkosten der beiden ersten Konferenzen von dem Ministerium bewilligt worden waren, die für die folgenden unentbehrlichen Mittel nachgewiesen zu haben, und er darf deshalb mit vollem Rechte als der eigentliche Begründer dieses in Westfalen nun schon seit länger als sechzig Jahren erprobten und bewährten Instituts betrachtet werden.

Eine äußere Veranlassung zu diesen Konferenzen wurde durch den Umstand gegeben, daß das Königl. Unterrichtsministerium im J. 1821 dem Königl. Konsistorium zu Münster ein Programm des Gymnasialdirektors Gotthold in Königsberg „Über die Einheit der Schule" mit dem Auftrage zufertigte, dasselbe einigen ausgezeichneten Schulmännern seines Bezirkes zur Prüfung und Äußerung mitzuteilen und demnächst unter Berücksichtigung dieser Äußerungen sich auch selbst über die Zweckmäßigkeit und Ausführbarkeit der Gotthold'schen Vorschläge eingehend auszusprechen. Es geschah dies unter dem 24. Mai 1823 dahin, daß es viel leichter erscheine, die von G. gerügten Mängel unseres ganzen Gymnasialwesens anzuerkennen, als die Heilmittel derselben aufzufinden, und daß die von G. in Vorschlag gebrachten neuen Veranstaltungen, namentlich soweit sie die Anfertigung neuer Schulbücher betreffen, wenn auch im Princip scharfsinnig gedacht, doch praktisch unausführbar seien. Um die Einheit des höheren Schulwesens für Unterricht und Erziehung wenigstens für einen kleineren Bereich zu gewinnen, bedürfe es anderer Veranstaltungen, und dazu empfehle sich eine engere (etwa jährlich einmal zusammentretende) Vereinigung der Gymnasialdirektoren und der ausgezeichnetsten Lehrer einer Provinz, unter dem Vorsitze eines Mitgliedes des Königl. Konsistoriums, zu gemeinsamen Arbeiten und Beratungen auf dem bezeichneten Felde; dabei wird in dem Berichte auf den durch solche Zusammenkünfte erzielten unmittelbaren persönlichen Verkehr zum Austausche der Erfahrungen und zur Verabredung gemeinsamer Maßregeln und Anordnungen mit Recht ein besonderes Gewicht gelegt. Das Königl. Unterrichtsministerium genehmigte unter dem 3. Juli 1823 die Abhaltung einer ersten, unter dem 4. Februar 1824 die Abhaltung einer zweiten Konferenz der Gymnasialdirektoren, wies jedoch unter dem 14. März 1825 auf die Notwendigkeit hin, zur Bestreitung der Unkosten für die ferneren Konferenzen einen besonderen Provinzialfonds zu bilden, und gab dadurch die Veranlassung zur Begründung des sogenannten „westfälischen Direktorenkonferenzfonds", welcher seine Mittel größtenteils aus verschiedenen kleinen bei dem Königl. Provinzialschulkollegium eingehenden und für jenen Zweck überwiesenen Einnahmen bezieht und später bei der wachsenden Zahl der beteiligten Anstalten auch durch einen geringen jährlichen Beitrag der einzelnen Anstaltskassen verstärkt worden ist. Mittelst dieses Fonds ist es möglich geworden, die Ausgaben für diese Konferenzen von der dritten ab ohne irgend einen weiteren Zuschuß aus Staatsmitteln zu bestreiten.

Die Konferenzen selbst haben nun in Westfalen ohne allzugroße Unterbrechung bis jetzt stattgefunden. Die ersten zehn fallen in die Jahre 1823, 24, 26, 27, 29, 32, 34, 37, 40, 44. Schon von Beginn dieser Konferenzen an hatte das Ministerium eine regelmäßige Mitteilung der gepflogenen Verhandlungen den Schulkollegien der übrigen

Digitized by Google

Provinzen zugehen lassen und so waren einige derselben auf den Gedanken gekommen, ein ähnliches Institut auch bei sich einzurichten. Dies ist denn auch in Preußen und Sachsen wirklich geschehen, und so haben in Preußen drei Konferenzen in den Jahren 1831, 35, 41, in Sachsen, namentlich auf Anregung des Direktors der Franckeschen Stiftungen Agathon Niemeyer (nicht des Kanzlers, wie es irrtümlich in den von mir herausgegebenen „Direktoren-Konferenzen" heißt), 2 Konferenzen in den Jahren 1833 und 34 stattgefunden. Die erste preußische, welche nur die 7 ostpreußischen Gymnasien umfaßte, trug ein eigentümliches Gepräge und fand besondere Anerkennung seitens des Ministeriums; auf den beiden folgenden waren die Gymnasien Ost- und Westpreußens vereinigt. Ungünstiger war der Erfolg in Sachsen; das Ministerium äußerte sich sehr abfällig über die dort gepflogenen Verhandlungen, bemängelte die große Anzahl und den Umfang der behandelten Fragen, infolge dessen die Diskussion nicht zu eigentlichen Resultaten geführt habe. Hierdurch entmutigt wurde die weitere Verfolgung der Sache in dem Grade aufgegeben, daß die, wie unten bemerkt, später neu eingerichteten Konferenzen die früheren ganz ignorierten. Aber auch in Preußen trat aus nicht bekannt gewordenen Gründen eine mehr als 20jährige Unterbrechung ein. Eine solche fand auch nach der 10. in Westfalen statt. Die Ursache derselben lag teils in dem Mangel an Geldmitteln, teils in den politischen Verhältnissen des Jahres 1848 und in der Erwartung eines neuen Unterrichtsgesetzes, teils aber auch in dem Wechsel der leitenden Persönlichkeit, da der vieljährige Vorsitzende Wagner, der nach Kohlrausch's Abgange das Institut mit besonderer Liebe gepflegt, 1849 seinen Abschied genommen hatte. Als aber die Emanation des Unterrichtsgesetzes wieder aufgeschoben war, wurde 1851 eine neue Konferenz, die 11. einberufen, dann haben die 12.—15. in 3jährigen Zwischenräumen in den Jahren 1854, 57, 60, 63, die 16. u. 17. 1867 u. 71, jene durch die Cholera, diese durch die Kriegsereignisse um ein Jahr verschoben, die 18. aber 1873 stattgefunden, um das 50jährige Bestehen des Instituts zu begehen. Sodann sind die 19. u. 20. 1877 u. 81 abgehalten worden. — Die günstigen Erfolge dieser westfälischen Konferenzen hatten aber immer aufs neue den Gedanken nahe gelegt, auch in den übrigen Provinzen gleiche Versammlungen ins Leben zu rufen. Zunächst wurden derartige Konferenzen in Pommern eingerichtet. Hier waren in kurzer Zeit mehrere neue höhere Lehranstalten gegründet worden, es hatte ein vielfacher Wechsel der Direktoren stattgefunden; dadurch war viel Schwanken in die Ausführung der allgemeinen Bestimmungen gekommen, und so hatte die Behörde (Wehrmann) den Wunsch gehegt, durch Direktorenkonferenzen eine größere Einheit herzustellen. Das Marienstift, eine aus säkularisiertem Kirchengute fundierte und zur Unterstützung der Zwecke des gelehrten Schulwesens der Provinz bestimmte Stiftung hatte die erforderlichen Mittel zur Bestreitung der beschiedenen Reisekosten und Diäten bewilligt, so daß auch diese in andern Provinzen vielfach hinderliche Frage, die Beschaffung der Kosten, in Pommern keine Schwierigkeiten machte. So wurde die erste Konferenz 1861, die übrigen bis zur 8. regelmäßig alle 3 Jahre, 1864, 67, 70, 73, 76, 79, 82 abgehalten. — Im J. 1862 erging seitens des Ministeriums eine Anregung zur Einrichtung von derartigen Konferenzen mit der Aufforderung zu geeigneten Vorschlägen zunächst an die beiden Provinzen, in denen das Institut, wie oben gesagt, schon bestanden hatte. Dieselbe fand in Preußen lebhaften Anklang, so daß die 4. im J. 1865 stattfinden konnte und seitdem regelmäßig in dreijährigen Zwischenräumen, die 5. bis 10. in den Jahren 1868, 71, 74, 77, 80, 83 abgehalten worden sind. Das sächsische Provinzialschulkollegium (Heiland) machte dagegen mehrfache pekuniäre und andere Schwierigkeiten geltend, so daß erst eine neue ministerielle Anregung im J. 1871 ergehen mußte, um die Konferenzen dort ins Leben treten zu lassen. Die erste der neuen wurde 1874, die folgenden 1877, 1880 u. 1883 abgehalten; die beiden früheren werden nicht mitgezählt, so daß die neuen als die 1., 2., 3. u. 4. bezeichnet werden, während sie in Wahrheit die 3., 4., 5. u. 6. sind. So werden sie auch von uns gezählt werden. — Länger dauerten die ziemlich umständlichen Vorbereitungen, namentlich

Digitized by Google

die Verhandlungen mit den Patronen der städtischen Gymnasien wegen Bewilligung der Kosten, in Schlesien; doch konnten die die Einrichtung betreffenden Vorschläge schon 1864 genehmigt werden, und nun erging auch kurz darauf eine ministerielle Anregung an das Provinzialschulkollegium in Posen, wo die Differenzen zwischen deutschen und polnischen, evangelischen und katholischen Elementen der Aufrechthaltung allgemeiner Bestimmungen besonders hinderlich waren und eine Ausgleichung durch persönlichen Verkehr besonders wünschenswert schien. Dem ernsten Bemühen der Behörde gelang die Beseitigung der entgegenstehenden Schwierigkeiten, und so haben in beiden Nachbarprovinzen von 1867 an regelmäßige Konferenzen stattgefunden, die 1. bis 6. in den Jahren 1867, 70, 73, 76, 79, 82. — Durch die Kriegsereignisse des Jahres 1866 waren drei neue Provinzen dem Staate einverleibt worden, und der Wunsch wird wohl sehr gerechtfertigt gewesen sein, nachdem die äußeren Verhältnisse einigermaßen geordnet und die gesetzlichen, das Schulwesen Altpreußens regelnden Bestimmungen mit schonender Hand auch in den neuen Provinzen eingeführt waren, auch eine innerliche Vereinigung durch offene Aussprache herbeizuführen und gemeinsame, sich an die neuen Verhältnisse anschließende Verabredungen zu treffen. In Hannover war freilich Kohlrausch schon lange vorher damit umgegangen, das von ihm in Westfalen gegründete und liebgewonnene Institut auch in seinem neuen Wirkungskreise einzurichten; doch hatten ihn die entgegenstehenden Schwierigkeiten daran gehindert, und drei amtlich berufene Versammlungen hatten doch einen wesentlich andern Charakter getragen. So sind eigentliche Direktorenkonferenzen auch in Hannover erst unter preußischer Herrschaft auf Veranlassung des Schulkollegiums mit ministerieller Genehmigung, und zwar drei, 1876, 79, 82, in Schleswig-Holstein die erste 1880 und die zweite 1883 gehalten worden. Von den älteren preußischen Provinzen waren nur noch Brandenburg und die Rheinprovinz übrig; wahrscheinlich hielt die große Ausdehnung beider Provinzen und die bedeutende Anzahl der höheren Lehranstalten (Berlin allein zählt deren gegenwärtig 26) davon ab, auch hier das Institut einzuführen. Im J. 1881 ist aber auch in der Rheinprovinz nach Beseitigung vieler entgegenstehenden Schwierigkeiten die erste abgehalten worden, so daß nun bloß noch Brandenburg und Hessen-Nassau der Direktorenkonferenzen entbehren, während die Trennung der Provinzen Ost- und Westpreußen keine Trennung der Konferenzen zur Folge gehabt hat.

Haben diese Konferenzen sich immer weiter auf die einzelnen Provinzen des preußischen Staates ausgedehnt, so sind auch die Beratungskörper in den einzelnen Versammlungen außerordentlich gewachsen. Hierzu trug die große Anzahl neu eingerichteter Gymnasien bei, eine Folge des gesteigerten Bildungsbedürfnisses und der an den Besuch der höheren Lehranstalten geknüpften Berechtigungen; ferner ist die größere Bedeutung, welche sich die höheren Bürgerschulen, später Realschulen genannt, verschafften, schon von der 7. westfälischen Konferenz (1834) an Veranlassung geworden, die mit Berechtigungen verbundenen Schulen dieser Art zu diesen Konferenzen hinzuzuziehen, so daß dann in den übrigen Provinzen gleich von Anfang an die Gymnasien und Realschulen 1. Ordn. (Realgymnasien) daran teilnahmen. Diese Teilnahme ist in einigen Provinzen auch auf die Progymnasien, neuerdings auf alle unter dem Provinzialschulkollegium stehenden höheren Lehranstalten, daher auch auf höhere Bürgerschulen und Provinzialgewerbeschulen ausgedehnt worden. Nur in Sachsen und Pommern sind ausschließlich die Gymnasien und Realschulen 1. Ordn., in Sachsen noch die Lateinische Guerickesche Schule in Magdeburg zugezogen worden. Dagegen nehmen gegenwärtig in Sachsen noch 10 Vertreter außerpreußischer Gymnasien, derer in Gera, Schleiz, Altenburg, Eisenberg, Rudolstadt, Dessau, Zerbst, Bernburg, Köthen, Greiz, in Hannover der früher die westfälischen Konferenzen besuchende Vertreter Bückeburgs, in Westfalen die Direktoren von Detmold und Lemgo, in Schleswig-Holstein vier Direktoren der Hamburger höheren Staatsanstalten und der Direktor des Catharineums in Lübeck auf den Wunsch der betreffenden Regierungen an den Verhandlungen teil. Das Interesse an diesen Konferenzen

Digitized by Google

hat sich, und zwar in Westfalen von Anfang an, durch den Besuch höherer Staatsbeamten, so der Oberpräsidenten kundgegeben, die nicht bloß mehrfach die Versammlungen eröffneten, sondern oft auch thätigen Anteil an den Verhandungen nahmen. In der Rheinprovinz sind auch noch die Mitglieder der wissenschaftlichen Prüfungskommission eingeladen worden und haben der Einladung Folge geleistet. So ist die Anzahl der Mitglieder dieser Konferenzen, die ursprünglich nur klein war, ganz außerordentlich angewachsen, sie betrug, wenn wir von den Gästen absehen und nur die Vorsitzenden und die ausdrücklich einberufenen Leiter der höheren Lehranstalten rechnen,

	1823:	1829:	1854:	1863:	1873:	1881:
in Westfalen	10,	12,	16,	22,	28, inkl. der außerpreußischen	40,
	1831:	1835:	1865:	1874:	1883:	
in Preußen 7 nur ostpr.	14,	26,	32,	55,		
	1832:	1874:	1883:			
in Sachsen	22,	33,	50, inkl. der außerpreußischen,			
	1861:	1873:	1882:			
in Pommern	14,	17,	22,			
	1867:	1873:	1882:			
in Schlesien	30,	42,	60,			
in Posen	14,	19,	20,			
	1876:	1882:				
in Hannover	36,	44, inkl. Bückeburg,				

in Schleswig-Holstein inkl. der außerpreußischen 1883: 26,
in der Rheinprovinz 1881: 66.

Was nun die innere und äußere Einrichtung betrifft, so ist im wesentlichen das ursprüngliche Verfahren beibehalten und auf die neuen Konferenzen übertragen worden. Die innere ist aber etwa folgende. Die Direktoren oder Lehrerkollegien schlagen Beratungsgegenstände vor und senden die Themata dem Provinzialschulkollegium ein, welches auf Grund dieser Vorschläge bestimmte Themata aufstellt, vielfach unter specieller Hervorhebung der bei der Besprechung in Betracht kommenden Gesichtspunkte und der der Reihe nach zu erörternden Fragen. Natürlich kann die Behörde auch selbständig Themata stellen und bisweilen hat das Ministerium selbst die Besprechung besonders wichtiger Fragen, über welche sie die Ansichten der Konferenzen zu hören wünschte, veranlaßt. Die Themata werden nun in den einzelnen Kollegien, gewöhnlich auf Grund ausführlicher, von den betreffenden Fachlehrern erstatteten Referate, besprochen und über die Resultate dieser Besprechung in beliebiger Form berichtet, indem es als erwünscht bezeichnet wird, daß die von kundigen Fachlehrern etwa ausgearbeiteten Gutachten beigelegt werden. Diese Berichte, resp. Gutachten werden, oft mit Angabe des Stimmverhältnisses über streitige Punkte und zugleich mit ausführlichen Minoritätsgutachten, den vom Provinzialschulkollegium ernannten Referenten und Korreferenten zugesendet, die nun ihre in umfangreichen Referaten motivierten Ansichten gewöhnlich in Form von Thesen zusammenfassen. Bei diesem komplizierten Geschäftsgange ist es nicht zu verwundern, daß vielfach die Klage des Referenten und noch mehr des Korreferenten laut wird, es sei ihm das Material erst spät zugegangen. Trotzdem die Schulkollegien bemüht gewesen sind, die gestellten Themata möglichst auf bestimmte Fragen zu beschränken, haben die Referenten sich doch teilweise wenig daran gekehrt und die Referate selbst haben mit der Zeit eine immer gewaltigere Ausdehnung erhalten, ja sind teilweise geradezu zu Büchern von 100—200 Seiten angeschwollen. Hierzu trägt die große, oben erwähnte Erweiterung der Beratungskörper bei. Die Referenten halten sich für verpflichtet, möglichst jede in den einzelnen Referaten der Lehranstalten zur Sprache gekommene Ansicht ebenfalls in ihren Referaten zu berücksichtigen und zu besprechen, die Stimmen für und gegen eine Ansicht aufzuführen und zu zählen. Je größer nun die Menge der Anstalten ist, welche Referate eingesendet haben, um so leichter begegnet es, daß auch Punkte, die der eigentlichen Frage ferner

Digitized by Google

liegen, berücksichtigt werden. So sind diese Referate mit so vielem, ich möchte sagen statistischem Materiale verquickt, betreffen so viele unwesentliche Einzelheiten, die bald dieses, bald jenes der 30—50 Gutachten erwähnt hat, daß der eigentlich wertvolle Inhalt sich bequem auf die Hälfte oder den 3. Teil hätte zusammenziehen lassen. Auch die daran angeknüpften Thesen sind so zahlreich geworden, daß ein großer Teil gewöhnlich unerörtert bleiben muß, die Referate selbst sich aber außerordentlich wiederholen. — Es ist daher vielfach die Frage aufgeworfen worden, ob nicht der Nutzen dieser Konferenzen mit der in den Lehrerkollegien und von den Specialreferenten für die Konferenz selbst darauf verwendeten Arbeit in einem schreienden Mißverhältnis stehe, und es kann wohl nicht geleugnet werden, daß diese Arbeitslast vermindert werden könnte. In Schlesien sind z. B. über mehrere Fragen nur mündliche Referate erstattet worden; dabei ist allerdings der Wunsch ausgesprochen worden, daß etwa zu stellende Thesen den Mitgliedern möchten vorher mitgeteilt werden. Am wenigsten möchten wir die bisherige gründliche Vorbereitung der Beantwortung der gestellten Fragen innerhalb der Lehrerkollegien missen. Zunächst dürfte es wohl kein Nachteil sein, daß die Lehrer, die älteren, wie die jüngeren, veranlaßt würden, von Zeit zu Zeit über die theoretischen Grundlagen ihrer praktischen Thätigkeit nachzudenken. Die Gefahr, daß eine bloß dem augenblicklichen Einfalle oder einer Reminiscenz an die eigene Schulzeit folgende Praxis von den jeder eigentlichen Anleitung entbehrenden Lehrern geübt werde, erscheint gegenwärtig viel größer, als die, daß die Praxis sich auf dem Grunde rein theoretischer, das Bedürfnis der Schüler und die unmittelbaren Anforderungen der Schule verkennender Ansichten aufbaue. Ebenso wünschenswert erscheint es, daß bei den die verschiedensten Seiten des Schullebens umfassenden Fragen nicht bloß die Stimmen der Direktoren, die teils infolge ihrer Stellung, teils ihrer Vorbildung natürlich eine gewisse Einseitigkeit an sich tragen, sondern wenigstens mittelbar in den Referaten und den darauf bezüglichen Diskussionen auch die Stimmen der Fachlehrer und des Kollegiums gehört werden. Dagegen könnten wohl die Korreferate in den Kollegien wegfallen. Namentlich aber scheint es wünschenswert, daß die für die Konferenz selbst bestimmten Referate weniger umfangreich seien, weniger den den Inhalt der einzelnen Gutachten referierenden Charakter trügen, als die auf Grund dieser Gutachten gewonnene, einfach begründete Ansicht des Referenten enthielten, wobei die Hervorhebung besonders extremer Ansichten der Referate oder besonders gelungener Motivierungen nicht ausgeschlossen wäre, und durch Aufstellung weniger, die wirklich streitigen Hauptpunkte betreffenden Thesen den Gang der Diskussion erleichterten und derselben einen genügenden Raum ließen, während gegenwärtig, um nur die Masse von 30—40 an eine Frage angeknüpften Thesen zu bewältigen, der Besprechung der einzelnen nicht die nötige Zeit gewidmet werden kann.

Die Protokolle über die Verhandlungen werden neuerdings abwechselnd von den jüngeren Mitgliedern geführt. Von den ersten Konferenzen in Westfalen, Preußen und Sachsen existieren nur schriftliche Protokolle, die den Ministerien und teilweise auch den Provinzialbehörden zugesendet worden sind. Nachher sind sie in Westfalen als Manuskripte gedruckt und den Gymnasien der Provinz zugesendet worden. In den später eingerichteten Konferenzen hat von Anfang an der Druck der Referate und der Protokolle über die Verhandlungen, von einer besonderen Kommission redigiert, stattgefunden; sie sind dann teilweise von den Provinzialbehörden den einzelnen Gymnasien auch der andern Provinzen zur Cirkulation zugeschickt worden; doch ist ihr Inhalt über den nächsten Kreis hinaus wenig bekannt geworden. Dies hatte sich kaum geändert, als ein Abkommen mit einzelnen Buchhandlungen getroffen war, welche den Vertrieb in Kommission genommen hatten. Und das Bedauern über die geringe Bekanntschaft mit diesen wertvollen Verhandlungen und über ihre schwere Zugänglichkeit ist von vielen Seiten ausgesprochen worden. Daher glaubte ich eine verdienstliche Arbeit zu unternehmen, wenn ich einen übersichtlich geordneten Auszug aus den Verhandlungen dieser sämtlichen Direktorenkonferenzen unternähme, der auch 1876 bei Wiegandt u. Grieben in Berlin erschienen

Digitized by Google

ist und dem ich 1879 und 1882 zwei Nachträge mit den Verhandlungen der in den beiden letzten Triennien abgehaltenen Konferenzen habe folgen lassen. Seitdem hat die Centralbehörde für die leichtere Verbreitung der Protokolle dadurch gesorgt, daß sie die einheitliche Herausgabe derselben der Weidmannschen Buchhandlung übertragen hat, welche sie in trefflicher Ausstattung für einen mäßigen Preis giebt. Freilich erreicht trotzdem die Summe für diese 9 starken Bände, die nur die Verhandlungen des letzten Trienniums umfassen, eine solche Höhe (39 Mk.), daß es zweifelhaft scheinen muß, ob die Mehrzahl der höheren Lehranstalten dieselbe verwenden kann, und selbst dann schien daneben ein einfaches Repertorium, wie dasselbe von meinem Buche geboten wird, wünschenswert, so daß ich versucht haben würde, die Arbeit fortzusetzen, wenn nicht eine solche Fortsetzung von der genannten Buchhandlung wegen Nachdrucks mit gerichtlicher Verfolgung bedroht worden wäre, deren zweifelhafter Entscheidung weder der Verleger noch ich uns aussetzen wollten. Daß aber eine solche Zusammenstellung, nicht ein kurzes Inhaltsverzeichnis, welche schnell über das in den vielen dicken Bänden mit ihrem ungeordneten Inhalte und ihren langen Abhandlungen orientiert, nicht bloß angenehm ist, sondern fast notwendig werden wird, ist kaum zweifelhaft. — Die Gutachten der einzelnen Kollegien werden in Pommern den Anstalten zurückgegeben und im Archiv derselben aufbewahrt; in Westfalen und der Rheinprovinz bleiben sie bei der Behörde. Seit mehreren Jahren werden die gedruckten Referate und Korreferate vor der Verhandlung selbst den einzelnen Kollegien zugeschickt, um die Diskussion vorzubereiten und brauchen dann, — was bei ihrem Umfange jetzt auch geradezu unmöglich sein würde, — in der Versammlung selbst nicht vorgelesen zu werden.

Betreffs der äußeren Einrichtung bildete eine wesentliche Schwierigkeit, wie gewöhnlich, wenn es sich um Schuleinrichtungen handelt, die Aufbringung der Kosten, eine Frage, die auf einem andern Gebiete gewöhnlich schnell mit dem Schwerte durchhauen wird. Nur Pommern war durch das Vorhandensein des Marienstiftes günstig gestellt. In den andern Provinzen mußten, da die Centralbehörde keine Mittel für diesen Zweck hergiebt, einerseits die Ausgaben möglichst beschränkt, andrerseits die Gelder von den Patronaten der Anstalten erbeten oder hier und da zusammengespart werden. Rührend ist es, was ein Bericht des westfälischen Provinzialschulkollegiums vom 20. Okt. 1862 darüber mitteilt: Die Kosten der Konferenzen lassen sich gegenwärtig auf ca. 250 Rthlr. annehmen. Für die beiden ersten sind dieselben aus Centralfonds bewilligt worden, bei der zweiten Bewilligung wurden wir von dem Herrn Kultusminister darauf hingewiesen, für dieselben einen Provinzialfonds flüssig zu machen; unser Antrag, für den zu bildenden Direktorenkonferenz-Fonds die bei der hiesigen Königl. wissenschaftlichen Prüfungskommission, deren Mitglieder sämtlich feste Remunerationen beziehen, aufkommenden Prüfungsgebühren mit je 4 Rthlr. von jedem Kandidaten zu bestimmen, erhielt die höchste Bestätigung. Außerdem wurde die Verwendung noch einiger andern kleinen Posten zu diesen Konferenzen genehmigt. Die Gesamteinnahmen des Konferenzfonds belaufen sich auf jährlich 70—80 Rthlr. und reichen diese etwa nach dreijähriger Ansammlung hin, die Kosten einer Konferenz zu tragen, bei deren Bestreitung jede entbehrliche Ausgabe möglichst vermieden wird. Die Direktoren erhalten an Ort und Stelle Naturalverpflegung nach einem vorher mit dem betreffenden Gasthalter seitens des Vorsitzenden getroffenen Abkommen, von welchem letzteren alsdann der Betrag der Gesamtrechnung sofort berichtigt wird. Tagegelder werden nur für die wirklichen Reisetage, und zwar zur Hälfte der Reglementssätze, Fuhr- resp. Nebenkosten auf Eisenbahnen ebenfalls zur Hälfte, auf Poststrecken zum Drittel der Reglementssätze vergütet. Die Direktoren wurden noch besonders zu Sparsamkeit ermahnt, einer möge den andern abholen u. s. w. Man kann nicht genug die Bereitwilligkeit des damaligen Lehrerstandes anerkennen, sich zum Besten des allgemeinen Zweckes nicht nur ausgedehnten geistigen Arbeiten zu unterziehen, sondern sich selbst persönliche Entbehrungen und Beschränkungen aller Art aufzulegen, ein Verhalten, welches mit dem heutigen unaufhörlichen Prachern um Gehaltserhöhung und

Digitized by Google

Wohnungsgeldzuschuß in nicht eben angenehmem Kontraste steht. Wie anstrengend aber die Beratungen gewesen sein müssen, mag man daraus erkennen, daß sie in Westfalen von 8—1 oder 2 Uhr und nachmittags ebenfalls 4 Stunden von 4—8 oder 5—9 Uhr dauerten, während heute auf der 1. rhein. Konferenz schon dafür plaidiert wird, die Nachmittagssitzungen ausfallen zu lassen. Auch in Pommern wurden nur den auswärtigen Teilnehmern die für die Reise wirklich aufgewendeten Fuhrkosten und außerdem Diäten für 5 Tage à 2½ Rthlr. gewährt. In Sachsen wurden die Beiträge zu den Kosten von den einzelnen Patronaten erbeten und ein Teil derselben aus der Prokuratur in Meißen bestritten; aber auch hier wurde möglichste Beschränkung zur Pflicht gemacht. So dürfte es auch in den andern Provinzen geschehen sein. Teilweise hat es erst langer Verhandlungen mit den städtischen Patronaten bedurft, ehe die Mittel bewilligt worden sind; so waren auf der ersten rhein. Konferenz noch 8 Anstalten unvertreten, und ebenso auf der letzten schles. Konferenz die Realschule in Sprottau, weil eine Verweigerung der Kosten stattgefunden hatte. —

Die Zeit der Konferenzen ist verschieden gewesen; doch sind im allgemeinen die Monate Mai und Juni, vielfach die Pfingstwoche, als der geeignetste Zeitpunkt angesehen und neuerdings regelmäßig festgehalten worden, nur wenige haben in Westfalen in früheren Jahren und auch 1877 in dem Herbste stattgefunden. Gewöhnlich haben die Konferenzen 3 Tage gedauert; nur in Westfalen haben die 11.—18. länger, 4 und 5 Tage in Anspruch genommen. Die Sitzungen fanden vormittags und nachmittags statt und währten 7—8 Stunden, in Pommern auch 9 Stunden. In neuerer Zeit sind die Verhandlungen mehrfach von den Oberpräsidenten der Provinz eröffnet worden; den Vorsitz und die Leitung der Verhandlungen aber haben ausschließlich die Departementsräte der Provinzialschulkollegien übernommen, die sich darin abwechselten. Die Vorsitzenden waren in Westfalen: Kohlrausch (1—5), Wagner (6—10), Savels (11—15), Suffrian (11—18), Schultz (16—20), Probst (19. 20); in Preußen: Lucas (1—3), Herbart (1), Zachmann (2. 3), Dillenburger (4), Schrader (4—9), Göbel (5—7), Kruse (8—10), Trosien (10); in Sachsen: Matthias (1. 2), Todt (3—6), Göbel (4—6); in Pommern von Anfang an bis jetzt Wehrmann; in Schlesien: Dillenburger (1—5), Scheibert (1—3), Sommerbrodt (4—6), Slawitzky (6), Sander (6); in Posen: Mehring (1. 2), Milewski (1—3), Polte (3—6), Tschackert (4—6); in Hannover: Breiter, Häckermann, Hagemann; in Schleswig-Holstein: Lahmeyer (1), Köpke (2); in der Rheinprovinz: Höpfner, Linnig, Voigt, Wendland. — Der Ort der Versammlungen hat in Westfalen mehrfach gewechselt; doch haben die meisten in Soest als dem am bequemsten gelegenen Orte stattgefunden; in Preußen ist Königsberg der Versammlungsort gewesen, doch ist auch eine in Danzig abgehalten worden; in Sachsen waren die beiden ersten Konferenzen in Halle, die erste der neueren Zeit in Magdeburg, doch soll zwischen Magdeburg und Halle gewechselt werden. In Pommern ist Stettin, in Posen Posen, in Hannover Hannover, in der Rheinprovinz Bonn der stehende Versammlungsort. Nur in Schlesien hat ein principieller Wechsel stattgefunden und sind bis jetzt die Konferenzen der Reihe nach in Brieg, Neiße, Schweidnitz, Jauer, Hirschberg, Glatz gehalten worden, und auch in Schleswig-Holstein wird ein Wechsel des Ortes beabsichtigt; die erste war in Schleswig, die zweite in Kiel. Gewöhnlich haben die Versammlungen in der Aula eines Gymnasiums, in den Provinzialhauptstädten auch häufig in dem Plenarsitzungszimmer der Regierung getagt; nur die ersten westfälischen haben in der Wohnung des Dir. Patze in Soest stattgefunden.

Wir erwähnen noch einige Eigentümlichkeiten einzelner Konferenzen. Von der 11. westfäl. Konferenz an übernahm es der Schulrat Savels, eine statistische Übersicht über die Frequenz der höheren Lehranstalten zugleich mit Rücksicht auf die Konfession, und über die numerischen Ergebnisse der Abiturientenprüfungen zu geben; dies ist von Schultz fortgesetzt worden und erst auf den beiden letzten Konferenzen unterblieben. Auffallend ist das allmählich immer steigende, höhere Bildungsbedürfnis, welches bei der

Digitized by Google

vangelischen Bevölkerung, ganz besonders aber bei den Juden an den Tag tritt, indem 873 schon auf 55 Glieder der jüdischen (nicht bloß der männlichen) Bevölkerung, bei en Evangelischen erst auf 266, bei den Katholiken auf 314 ein Schüler einer höheren ehranstalt kam. Eine Mitteilung der steigenden Frequenz ist auch in Schlesien von em Vorsitzenden Dillenburger nebst Angabe der erheblich gestiegenen Staatszuschüsse gegeben worden. — Gleichzeitig mit Savels, d. h. von der 10. Konferenz an, übernahm es der Schulrat Suffrian, eine Übersicht der von der Schule entfernten Schüler unter Angabe der nach bestimmten Kategorieen zusammengestellten Veranlassungen zu geben. Es ist kaum zweifelhaft, daß die rückhaltlose, wenn auch im einzelnen vielleicht nicht immer ganz angenehme Besprechung dieser aus dem unmittelbaren Leben er Anstalten hergenommenen Vorgänge der Aufrechthaltung einer ernsten Disciplin an den inzelnen Anstalten gedient haben werde. Auch diese Übersicht ist auf den beiden letzten Konferenzen nicht mehr gegeben worden. Ferner wurden auf der 13. Konferenz die an en höheren Lehranstalten bestehenden milden Stiftungen aufgeführt, und seitdem ind in jeder Konferenz die inzwischen den Anstalten gewährten Zuwendungen mitgeteilt worden. Die durch diese Veröffentlichung gegebene Anregung ist unzweifelhaft Veranlassung davon geworden, daß derartige Zuwendungen seit jener Zeit außerordentlich ugenommen haben. Weniger scheint die sogenannte Programmenschau in Wirksamkeit getreten zu sein, wonach die einzelnen Mitglieder auf der Konferenz kurz über die an sie verteilten Programme der höheren Lehranstalten referieren sollten. Dagegen sind auf den Versammlungen mehrfach besonders instruktive Lehrmittel vorgezeigt worden.

Was nun den Inhalt der auf diesen Konferenzen gepflogenen Verhandlungen betrifft, so erlaubt es der zugemessene Raum natürlich nicht, auch nur annähernd denselben von den seither gehaltenen 62 Konferenzen in der Ausdehnung vorzuführen, als es in der ersten Auflage bezüglich der damals abgehaltenen 15 westfälischen Konferenzen geschehen ist. Wir beschränken uns darauf, in einer geordneten Zusammenstellung anzugeben, welche Fragen, wann*) und auf welchen Konferenzen behandelt worden sind, und werden nur in einzelnen Fällen besonders wichtige Punkte oder wichtige Verhandlungen hervorheben. Wir beginnen mit allgemeinen, die höheren Lehranstalten betreffenden Fragen. Da steht an der Spitze die in ihrer Art einzige Verhandlung der 3. preuß. Konferenz (41) über die der Idee des Gymnasiums entsprechende Organisation desselben, indem man diese Frage ausdrücklich vom philosophischen, nicht vom historischen Standpunkte aus beantworten wollte. So wurde denn der Sprachunterricht auf die Muttersprache, die griechische und die englische Sprache beschränkt, und erst bei der Frage, wie unter den historisch gegebenen Verhältnissen die Idee zu realisieren sei, gab man die überwiegende Berechtigung des Lateinischen zu. Hierauf wurde dann ein allgemeiner Lehrplan aufgestellt, der inkl. 2 Singstunden 32 St. in V und VI, 34 in I verlangt. Auch auf der 1. sächs. Konferenz (33) wird als der letzte Zweck der Gymnasien von Kirchner-Pforte bezeichnet: Das Gymnasium soll zur Universität und den gelehrten Fächern des Staatsdienstes vorbereiten, der Unterricht bezweckt daher eine freie Geistesbildung; den Stoff bilden die ideellen Objekte, die Realien nur insofern, als ihr Stoff eine geistige Gymnastik gewährt. — Eine alle einzelnen Unterrichtsfächer umfassende Übersicht ist auch auf der 1. westfäl. Konferenz (23) gegeben worden, infolge deren für mehrere Unterrichtsfächer einzelne Mitglieder die Aufstellung specieller Lehrpläne übernahmen, die dann auf den späteren Konferenzen vorgelegt und eingehend besprochen wurden, worauf, namentlich auf Grund der auf der 7. westfäl. Konferenz (34) gepflogenen Verhandlungen ein vollständiger Lehrplan durch Erlaß des Provinzialschulkollegiums festgestellt wurde. Infolge der ministeriellen Bestimmungen von 1837 und 1856 war aber eine Revision dieses Lehrplanes notwendig

*) Wir werden das Jahr unseres Jahrhunderts im folgenden stets in Klammern beifügen.

Digitized by Google

geworden, und dies führte zu einer Besprechung des gesamten Lehrplanes auf der 14. westfäl. Konferenz (60). Schon damals wird die Notwendigkeit einer 4. mathematischen Stunde in III und einer 2. physikalischen Stunde in II fast einstimmig erklärt, auch mitgeteilt, daß der naturgeschichtliche Unterricht in IV in den evangelischen Anstalten, abweichend vom Normallehrplan, wiederhergestellt sei und auch auf den katholischen Anstalten, wenn sie es wünschen sollten, die Genehmigung der Behörde finden würde. Man wünscht wieder 32 Lehrstunden, will dagegen die häuslichen Arbeiten in den unteren Klassen möglichst beschränkt sehen. In ähnlichem Kreise bewegen sich die Verhandlungen der 16. westfäl. Konferenz (67), inwieweit das gesamte den unteren Klassen zugeteilte Unterrichtsmaterial den Kräften der Schüler angemessen und geeignet sei, ihre Bildung gedeihlich zu fördern, und die der 17. westfäl. (71) und der 1. schles. Konferenz (67) über Konzentration des Unterrichts. Diesen beiden Verhandlungen merkte man aber das künstlich Gemachte an, so daß sie kaum zu praktisch verwertbaren Resultaten führten; auf der ersteren wird bereits lebhaft über Überbürdung geklagt, verlangt, daß der Geschichtsunterricht auch auf die untersten Klassen ausgedehnt werde, wie es schon auf der 15. Konferenz (63) beantragt worden war, der Anfang des Französischen in V festgehalten, dagegen das Griechische wieder in III, die dann allerdings zu teilen sei, begonnen werde. — In neuester Zeit haben sich die 5. sächs. (80) und besonders die 7. pomm. Konferenz (79) der Mühe unterzogen, die Klassenpensa in den fremden Sprachen, in Mathematik und Rechnen für Gymnasien und Realschulen genau abzugrenzen und im einzelnen festzustellen. Leider sah sich schon die folgende 8. pomm. Konferenz (52) durch die inzwischen erschienenen neuen Lehrpläne genötigt, diese mühsame Arbeit, namentlich für den griechischen und französischen Unterricht, einer Revision zu unterwerfen.

Schon frühzeitig mußte den sich entwickelnden Realschulen seitens der Konferenzen Aufmerksamkeit geschenkt werden. So fand die Verbindung von Realklassen mit dem Gymnasium eine eingehende Besprechung auf der 6. und 9. westfäl. Konferenz (32, 46), die Gymnasien dürften sich zwar nicht durch fremdartige Zwecke von ihrem eigentlichen Ziele abwendig machen lassen, müßten aber andrerseits den Realien die ihnen gebührende Würdigung zu teil werden lassen; die Angriffe auf die Gymnasien seien überdies in kleinen und mittleren Städten so stark, daß etwas geschehen müsse, um den ausgesprochenen Bedürfnissen zu genügen. 1840 wird die Notwendigkeit der Realklassen bereits vorausgesetzt. Ähnlich war das Resultat auf der 1. sächs. (33) und der 3. preuß. Konferenz (41). Auch auf der 2. sächs. Konferenz (34) wird eingehend über den Einfluß gesprochen, den die encyklopädische Richtung der Zeit auf die Gymnasien ausübe; man dürfe einer so entschieden ausgesprochenen Richtung nicht widerstreben, sondern müsse sich ihrer bemächtigen. Auf der 11. und 18. westfäl. Konferenz (51, 73) beschäftigte man sich mit der Frage, wie die vom Griechischen dispensierten Schüler zweckmäßig zu beschäftigen seien. Man war darüber einig, daß diese Dispensationen möglichst zu beschränken seien und 1873 konnte bereits konstatiert werden, daß eine solche Dispensation nur noch auf 2 westfälischen Gymnasien stattfinde. Diese 18. westfäl. Konferenz beschäftigte sich namentlich auch mit dem Hebräischen und kam zu dem Resultate, dieser Unterricht sei dem Gymnasium fremd und daher von demselben zu entfernen. — Nachdem die höheren Bürgerschulen und die Realschulen eine selbständige, teilweise mit gewissen Berechtigungen ausgestattete Stellung erlangt hatten, trat auch bald die Frage auf, wie dem Lehrplane derselben die nötige innere Einheit zu geben sei. Treffliche Aufsätze Suffrians bildeten die Grundlage der darauf bezüglichen Verhandlungen auf der 9. und 10. westfäl. Konferenz (40, 44); später, auf der 14. Konferenz (60), wurde der allgemeine Lehrplan für die Realschulen im einzelnen besprochen und festgestellt; eine Vereinfachung des Lehrplanes der Realschulen bildete den Gegenstand der Besprechung auf der 2. posener (70), doch fanden die Vorschläge des Ref. Brennecke, der die Anforderungen des bestehenden Lehrplanes erdrückend fand, keine Unterstützung, so daß die Verhandlung ziemlich resultatlos blieb. Auch die 4. schles. (76) ließ die Schwierigkeit der Frage: Wie kann der

Digitized by Google

Unterricht der Realschulen 1. Ordn. centralisiert werden? trotz der gediegenen Referate von Lierfemann und Sondhauß ungelöst. Die Referenten hatten sich vielfach genötigt gesehen, die Berechtigung der Realschule überhaupt zu verteidigen und festzustellen, daß auch sie eine allgemeine wissenschaftliche Bildung gebe und sich in diese Arbeit mit dem Gymnasium zu teilen habe. Vortrefflich hatte sich Geist-Posen auf der 3. posener Konferenz (73) über den Zweck der Realschule ausgesprochen: sie habe den höheren bürgerlichen Kreisen eine gründliche wissenschaftliche Vorbildung zu geben; während diese wegen des Bildungsmangels früher dem nationalen und öffentlichen Leben ferner gestanden hätten, seien sie nun ebenfalls berufen, in dasselbe einzugreifen. Der tüchtige, gebildete und selbstbewußte höhere Bürgerstand habe die Aufgabe, als die edelste Schicht des vollwogenden nationalen Stromes und mitten in ihm, wie organisch ihm verbunden, seine Bewegung bestimmen zu helfen. Hier habe die Realschule das eigenste Feld ihrer Wirksamkeit. — In dem Wunsche der Beibehaltung des Lateinischen und der möglichsten Gleichheit des lateinischen Unterrichts in den 3 Unterklassen der Gymnasien und Realschulen war man einig. — Veranlaßt durch die große Anzahl der obligatorischen Unterrichtsfächer der Realschulen ist der 2. schleswig-holsteinschen Konferenz (83) die Frage vorgelegt worden: Ist es für Realgymnasien durchweg, bez. unter gewissen Umständen, als wünschenswert zu bezeichnen, daß in den letzten Jahren des Schulkursus durch Herstellung getrennter Abteilungen den Schülern Gelegenheit geboten werde, einzelne Unterrichtsfächer der Anstalt eingehender zu betreiben und dafür andere mehr zurücktreten zu lassen? Die Versammlung spricht sich nur sehr vorsichtig und unter mehrfachen Bedingungen für eine sehr beschränkte Bifurkation aus, damit nicht der allgemeine Bildungszweck unter der Rücksichtnahme auf den künftigen Beruf leide. — Auch für die Realschulen wurden die Lehrpläne für die Hauptgegenstände, wie oben schon erwähnt, auf der 7. pomm. und der 5. sächs. Konferenz (79, 80) festgestellt, und auf der 8. pomm. (82) revidiert.

Nachdem in den letzten Jahrzehnten vielfach mit den höheren Lehranstalten in mittleren und großen Städten Vorschulen von 1—3 Klassen verbunden worden sind, welche ihre Schüler in einer geringeren Anzahl von Lehrstunden für die Aufnahme in die betr. Lehranstalt vorbereitet und derselben so ein gleichmäßigeres Schülermaterial überliefert haben, ist auch über die Bedeutung und Wirksamkeit dieser Vorschulen auf der 10. preuß. Konferenz (83) verhandelt worden.

Unter allgemeinen Gesichtspunkten sind die verschiedenen Disciplinen auf der 7., 8. und 9. preuß. Konferenz (74, 77, 80) besprochen worden, wie denn die Konferenzen dieser Provinz von Anfang an, namentlich aber unter der vortrefflichen und sehr einflußreichen Leitung Schraders einen gewissen philosophischen Charakter zu bewahren gewußt haben. Der 7. lag als Thema vor: Über die Förderung der Anschauungsfähigkeit der Schüler durch den Unterricht, besonders in den vier unteren Klassen. Der Schwierigkeit der Aufgabe wurde das gründliche Referat Cauers in hohem Maße gerecht, so daß die von ihm gestellten Thesen fast sämtlich angenommen wurden. Wir heben nur die hauptsächlichsten hervor: 1. Die Schule hat auf dem Gebiete der Anschauungsfähigkeit eine doppelte Aufgabe zu lösen, indem sie ihre Schüler a) im sinnlichen Anschauen übt, d. h. im bewußten Gebrauche ihrer Sinne zum Erfassen sinnlich wahrnehmbarer Gegenstände, und indem sie b) eine innere Anschauungsfähigkeit entwickelt, d. i. die Fähigkeit, sinnlich nicht wahrgenommene oder nicht wahrnehmbare Gegenstände mit dem Auge des Geistes anzuschauen. 2. Der Unterricht unserer höheren Schulen und namentlich der der unteren und mittleren Klassen fördert gegenwärtig diese Anschauungsfähigkeit, sowohl die sinnliche, wie die geistige, nicht in ausreichendem Maße. 3. Nicht durch die Einführung eines besonderen Unterrichtszweiges, sondern durch die zweckmäßige Behandlung und Gestaltung der schon vorhandenen ist die Anschauungsfähigkeit der Schüler zu fördern. 7. Nur diejenige Anschauungsfähigkeit hat pädagogischen Wert, welche sich in der Fähigkeit bethätigt, das Angeschaute zu reproduzieren, sei es nun durch Wort, Schrift oder

Digitized by Google

Bild. Über Anschauungsmittel, namentlich für die philologisch-historischen Lehrgegenstände, inkl. der Geographie, die in der letzten Zeit sehr vervielfältigt worden sind, ist auch auf der 6. schles. und der 6. sächs. Konferenz (82. 83) verhandelt worden. — Der 8. Konferenz war die Frage vorgelegt: Inwieweit und in welcher Weise ist in den höheren Schulen die Individualität der Schüler sowohl beim Unterrichte, als nach der Seite ihrer sittlichen Erziehung zu berücksichtigen? Die Versammlung beantwortet sie dahin, daß die Individualität soweit Berücksichtigung finden solle, als es sich mit der Förderung des Ganzen vertrage. Über das Wie? hatte der Ref. Urban eine Anzahl wichtiger Gesichtspunkte aufgestellt. Auch auf der 10. preuß. Konferenz (83) ist die Frage: Wie kann den Primanern der Gymnasien und Realschulen unbeschadet der erforderlichen Gleichmäßigkeit der Ausbildung eine größere Freiheit und Selbständigkeit der Studien gewährt werden? einer eingehenden Erörterung unterzogen worden. Indem das Wünschenswerte anerkannt wird, glaubt man es ermöglichen zu können durch Beschränkung des Unterrichtsstoffes, Verminderung der schriftlichen Arbeiten und zweckmäßiges Verfahren der Reifeprüfung, wenn Kompensationen in freierer Weise als bisher geübt und eine Überbürdung des Gedächtnisses mit Daten, die an sich keinen Bildungswert haben, vermieden werde. Die 9. Konferenz beschäftigte sich mit der Beantwortung der Frage: Inwieweit ist die ästhetische Bildung auf den Gymnasien und Realschulen zu berücksichtigen? Obgleich auch Ref. Kühne-Hohenstein erklärt, die Schule könne nur eine ästhetische Propädeutik bieten, so wird doch statt seiner These, welche die Notwendigkeit der ästhetischen Bildung neben der intellektuellen und moralischen betont, die wesentlich beschränkende These: Den höheren Lehranstalten liegt die Pflicht ob, die ästhetische Bildung ihrer Zöglinge nur insoweit zu fördern, als dies ohne Beeinträchtigung der intellektuellen und moralischen Bildung möglich ist, von der Majorität, allerdings unter lebhaftem Widerspruche von andrer Seite, angenommen. — Von ganz besonderem Werte ist das Referat von Frick über das auf seinen Vorschlag gestellte Thema: Inwiefern sind die Herbart-Ziller-Stoy'schen didaktischen Grundsätze für den Unterricht an den höheren Schulen zu verwerten?, welches auch im Separatabdruck erschienen ist. Indem dieses Thema Veranlassung geworden ist, daß sich sämtliche Lehrerkollegien Sachsens mit den betr. didaktischen Grundsätzen bekannt gemacht und ihre große Bedeutung für einen erziehlichen Unterricht erkannt haben, darf gehofft werden, daß gerade diese Verhandlung, die von 8 — $11^3/_4$ und von 1 — 5 Uhr dauerte und schon durch ihre Ausdehnung das lebhafte Interesse der Versammlung bekundet, sich besonders fruchtbar erweisen werde.

Eine viel besprochene Frage hat, namentlich in der neueren Zeit, die richtige Abgrenzung der häuslichen Arbeiten gebildet, um Überbürdung zu verhüten. Aber auch schon auf der 1. schles. Konferenz (67) ist der Gegenstand eingehend behandelt worden und Guttmann-Brieg hat daselbst die häusliche Arbeitszeit für V und IV auf etwas über $\frac{1}{2}$ St., für III, II, I auf 1 St. täglich normieren zu können geglaubt. Viel lebhafter war die Diskussion auf der 7. preuß. Konferenz (74), auf der die Frage der Überbürdung von beiden entgegengesetzten Seiten beantwortet wurde. Darüber war man einig, namentlich in den unteren Klassen das Hauptgewicht in die Lehrstunden zu legen, jede häusliche Arbeit durch den Unterricht möglichst vorbereiten zu lassen und jede häusliche Arbeit, welche keinen Bildungswert habe, zu verwerfen. So einigte man sich namentlich über folgende These: Der fremdsprachliche grammatische Lehrstoff ist mit möglichster Beschränkung so in der Schule zu lehren und einzuüben, daß als Hausaufgabe aus der Grammatik nur eine Wiederholung und feste Einprägung der in der Klasse durchgenommenen Regeln und Beispiele übrig bleibt. Auch der Memorierstoff in den andern Lehrfächern ist, namentlich in den unteren Klassen, möglichst in den Lehrstunden einzuüben. — Ebenso ist die Frage sehr eingehend auf der 4. posener, auf der 4. sächs. und auf der 5. schles. Konferenz (76, 77, 79) behandelt worden. Man hat die Wichtigkeit der häuslichen selbständigen Arbeit hervorgehoben und im allgemeinen eine Überbürdung geleugnet, doch werden in Sachsen folgende methodische Grundsätze aufgestellt:

Digitized by Google

Richts der häuslichen Arbeit zuzuweisen, was in der Lehrstunde abgemacht werden kann; en repetitorischen Teil der häuslichen Arbeiten nicht eher zu verlangen, als bis volles Verständnis erreicht sei; zu dem präparatorischen Teile die nötige Anleitung zu geben. Übrigens sei die beste Methode nicht die, welche die häusliche Arbeit entbehrlich mache, ondern die, welche in dem Schüler die Lust zur Arbeit erwecke. In Posen hatte man namentlich eine Modifikation des Abiturientenexamens ins Auge gefaßt, weil gerade die Vorbereitung zu demselben die Schüler, besonders auf Realschulen, zu einer körperlich und geistig verderblichen Arbeit veranlasse. Und so wurde ein Antrag von Schwartz angenommen: In Rücksicht auf verschiedene Klagen in betreff tumultuarischen Arbeitens peciell zum Abiturientenexamen erscheint es wünschenswert, namentlich um den Zusammenhang mit der Schule bei diesem Examen dem Schüler stets klar vor Augen zu stellen, a) daß diejenigen Abiturienten, deren Verhalten, Fleiß und Leistungen während ihres Schulbesuches befriedigten und deren schriftliche Prüfungsarbeiten ebenso ausfielen, vom mündlichen Examen befreit werden; b) daß Dispensationen von einzelnen Gegenständen beim mündlichen Abiturientenexamen wieder gestattet werden, außerdem schließlich, c) daß die Revision des Abiturientenexamens (behufs Übereinstimmung in den Leistungen) den betreffenden Verhältnissen mehr entsprechen möge, um nicht verschärfend auf das Examen zu wirken. — Dieser letzte Punkt, daß die Mitglieder der wissenschaftlichen Prüfungskommission bei der Revision unangemessene Anforderungen stellten und dadurch die Schwierigkeit des Examens erhöhten, ist auch bei andern Gelegenheiten mehrfach zur Sprache gekommen. Auf der 5. schles. Konferenz (79) ist ebenfalls eine Überbürdung mit häuslichen Arbeiten, die durch den Lehrplan veranlaßt werde, nur für IV zugestanden, dagegen erklärt worden, daß die Abiturientenprüfung in ihrer jetzigen Gestalt leicht eine Überbürdung der Schüler herbeiführen könne. Eine solche möge auch in andern Klassen für manche Schüler bestehen, die ungenügend vorbereitet, oder mangelhaft begabt, oder daneben mit Privatunterricht überlastet seien. Als Maß wöchentlicher Hausarbeit werden für VI, V, IV, III, II, 10, 11½, 15, 18—19, 22½ St. angesehen, für I sei mit Ausschluß des arbeitsfreien Sonntags eine täglich vierstündige häusliche Arbeitszeit das höchste Maß. Auch auf der 6. posener Konferenz (82) ist über die „angebliche Überbürdung" gesprochen und gefragt worden, wie namentlich durch Veranstaltung von Turnspielen für die körperliche Kräftigung gesorgt werden könne. Endlich ist der Gegenstand auch auf der 3. schlesw.-holst. Konferenz (83) sehr eingehend behandelt und das zweckmäßige Maß der täglichen häuslichen Arbeitszeit für die unteren Klassen auf 1½, für die mittleren auf 2½, für die oberen auf 3 St. angenommen worden. Daneben wurden viele Ratschläge gegeben, wie durch zweckmäßige Einrichtungen, namentlich durch geeignete Verwertung der Lehrstunden selbst, Überbürdung vermieden werden könne. — Bei dieser Gelegenheit hat man sich gegen eigentliche Ferienarbeiten ausgesprochen und ebenso erklärten sich die 5. schles. (82) und die 10. preuß. (83) Konferenz bei der oben erwähnten Verhandlung ausdrücklich dagegen. Ein inzwischen erschienenes Ministerialreskript nimmt denselben Standpunkt ein.

In der neuesten Zeit ist auf der 7. pomm., der 20. westfäl. und der 3 hannov. Konferenz (79, 81, 82) die Behandlung des Extemporale Gegenstand der Besprechung geworden. Es war mit Recht bemerkt worden, daß den Extemporalien heutzutage ein allzu großes Gewicht, namentlich für die Beurteilung der Schüler beigelegt werde. Das vortreffliche Referat von Kern-Stettin auf der pommerschen Konferenz verlangt, daß das Extemporale vielmehr zur Übung als zur Prüfung diene, und unterwirft das ganze Institut nach allen Richtungen einer eingehenden Besprechung; seine Thesen werden fast ausnahmlos angenommen. Auch auf der folgenden 8. pomm. Konferenz warnt der Vorsitzende, Wehrmann, nochmals vor einer Vernachlässigung der Exercitien gegenüber den Extemporalien. Nicht minder lehrreich, auch durch manche praktische Winke, ist das Referat von Rothfuchs für die 20. westfäl. Konferenz, der allerdings die Wichtigkeit der Extemporalien übertreibt, indem er sie das vorzüglichste Stück des Unterrichtes

Digitized by Google

nennt, das Exercitium sei der Wetzstein, das Extemporale der Prüfstein des sprachlichen Unterrichtes. Als unerläßliche Voraussetzung müsse aber gelten, daß kein Extemporale über das hinausgehe, was bereits begriffen sei und wofür die Vokabeln gewußt würden, und daß das mündliche Extemporale dem schriftlichen vorausgehe. Rothfuchs spricht nämlich eingehend von diesen mündlichen Extemporalien und hebt ihre Wichtigkeit hervor. Auch auf der 3. hannov. Konferenz (82) ist der Wert und die Methode der Extemporalien besprochen worden.

Es war charakteristisch für den bisherigen Unterrichtsbetrieb, daß Privatstudien eine lange Zeit gar nicht mehr zur Besprechung gekommen sind; nur auf früheren Konferenzen, so auf der 8., 9. und später auf der 15. westfäl. (37, 40, 63), auf der 4. und 5. preuß. (65, 68) und auf der 1. schles. Konferenz (67) ist darüber verhandelt worden. Die obligatorische Privatlektüre im Deutschen und namentlich in den alten Sprachen ist zwar auf der preuß. Konferenz als unentbehrlich bezeichnet und über die Resultate derselben auf der nächsten Konferenz referiert worden, aber mit Recht war auf der 15. westfäl. Konferenz bereits hervorgehoben worden, aufgegebene Privatlektüre sei kein Privatstudium. Für freie Privatstudien sprachen sich eingehend die schönen Referate von Wendt-Hamm (63) und Scheibel-Ratibor (67) aus; freilich seien sie nicht von allen zu verlangen; aber für die Befähigten müsse die Möglichkeit vorhanden sein, denn der Unterricht müsse auf den Mittelschlag berechnet werden; und dann seien sie möglichst zu begünstigen wegen ihres sittlichen und wissenschaftlichen Wertes; doch müsse dafür gesorgt werden, daß dadurch nicht einer einseitigen Ausbildung Vorschub geleistet werde. Wenn in neuerer Zeit der Gegenstand gelegentlich zur Sprache gekommen ist, so hat man noch entschiedener als früher gemeint, Privatstudien könnten nur unter der Gefahr der Überbürdung gefordert werden; ja auf der 5. schles. (79) konnte Wentzel-Oppeln sogar den freilich abgelehnten Antrag stellen: Privatlektüre in den alten Klassikern ist nicht statthaft, und auch Geh. R. Schultz meint auf der 20. westfäl. Konferenz (81), eine obligatorische Privatlektüre in den alten Sprachen führe bei dem Mittelschlag der Schüler eine Überbürdung herbei; dagegen wird in Pommern bei der Feststellung der Lehrpensa eine obligatorische altklassische Privatlektüre vorausgesetzt. Erst auf der 10. preuß. Konferenz (83) ist', wie oben bemerkt, der Frage wieder näher getreten und die Möglichkeit solcher Privatstudien ins Auge gefaßt worden.

Ehe wir zu den einzelnen Unterrichtsgegenständen übergehen, erwähnen wir noch eine wichtige Verhandlung der 4. preuß. Konferenz (65), welche über die Schulzeit hinausblickt: Über die Gründe, aus denen sich die Studierenden nach der Maturitätsprüfung von den Gymnasialwissenschaften abzuwenden pflegen. Mit Recht hebt Ref. Schaper hervor, daß hier nur von den klassischen Sprachen die Rede sei, denn daß die mathematischen Sätze nach der Schulzeit vergessen würden, habe noch nie einen mathematischen Lehrer in der Freudigkeit seines Berufes gestört, und das Interesse für geographische, geschichtliche, naturwissenschaftliche Studien wächst heute gerade erst nach der Schul- und Universitätszeit. Mit großer Energie legen beide Referenten, Schaper und Kock, die Schäden der heutigen Unterrichtsweise bloß, welche den Schülern zu wenig freien Spielraum lasse, die Grammatik in den Vordergrund stelle und durch alle Klassen durchschleppe, ferner ein übertriebenes Streben nach Klassicität zeige; ebenso die Schäden der Unterrichtseinrichtung, welche durch die Berechtigungen die Gymnasien fülle: denn die Überfüllung der Gymnasien sei nicht ein Zeichen der gesunden Entwickelung, sondern das Kunstprodukt einer Treibhauskultur; ebenso die Gesinnung der Lehrer, welche die Frage über Gehalt und Rang ventilierten und vergäßen, daß auch für sie gesagt sei: mein Reich ist nicht von dieser Welt. Die vom Korreferenten aufgestellten Thesen waren aber so radikal, daß der Vorsitzende Schrader sich weigerte, sie zur Abstimmung zu bringen.

Unter den Verhandlungen, welche die einzelnen Unterrichtsgegenstände berücksichtigen, stellen wir diejenigen voran, welche sich auf die philosophische Propädeutik beziehen. Diese ist schon auf der 2. sächs. (34), der 7. und 9. westfäl. (34, 40),

Digitized by Google

der 1. und 2. preuß. Konferenz (31, 35) zur Besprechung gekommen. Im allgemeinen war man darüber einig, daß es sich nicht sowohl um philosophische Kenntnisse handle, als darum, die Schüler zum Verstehen eines philosophischen Vortrages zu befähigen und Lust und Liebe zur Philosophie zu wecken; auch darüber, daß man sich auf Psychologie und Logik zu beschränken habe. Die Ansicht der sächsischen Konferenz (34), daß stehende Lektionen dafür nicht nötig seien, fand seitens des Ministeriums, welches darüber bereits in entgegengesetztem Sinne entschieden, eine scharfe Zurückweisung. Nachdem aber durch das Reglement von 1856 ein abgesonderter Unterricht aufgegeben war, ist später (1860) die Frage eingehender auf der 14. westfäl. Konferenz besprochen worden. Die Versammlung erkannte den Wert und die Wichtigkeit der philosophischen Propädeutik sowohl für das Universitätsstudium, als auch für das praktische Leben an, betrachtete seine Wiederherstellung als eine notwendige Ergänzung unseres höheren Schulunterrichtes und erachtete seine fruchtbare Behandlung in Gymnasien und Realschulen recht wohl für möglich. Zu ähnlichen Resultaten führte 10 Jahre später die ausgedehnte Behandlung desselben Gegenstandes auf der 6. preuß. Konferenz (71), und da infolge derselben dieser Disciplin größere Aufmerksamkeit zugewendet worden war, wurde für die 7. Konferenz (74) ein Bericht über die Beobachtungen gefordert, welche seit 1871 über den betreffenden Unterricht gemacht worden seien. Auch in neuerer Zeit ist dieser Unterrichtsgegenstand auf der 6. pomm. Konferenz (76) bei Besprechung des deutschen Unterrichtes, sehr eingehend aber gleich auf der 1. rhein. Konferenz (81) behandelt worden. Hier gewann die Diskussion dadurch erheblich an Interesse und Bedeutung, daß sich Prof. Bona-Meyer wiederholt an der Debatte beteiligte. Doch nahm nur eine schwache Majorität (36 gegen 30 St.) die scharfe Fassung an: „Der Unterricht in der philosophischen Propädeutik ist ein unabweisliches Bedürfnis an den zu akademischen Studien vorbereitenden höheren Lehranstalten", während die Minorität nur das Wünschenswerte desselben unter Voraussetzung eines geeigneten Lehrers zugeben wollte. Ein solcher müsse geschafft werden, meinte man. Einig war man darüber, daß dieser Unterricht zusammenhängender Gruppen von Unterrichtsstunden bedürfe und die Elemente der Logik, sowie die wichtigsten Vorkenntnisse aus dem Gebiete der Psychologie umfassen solle. Das Stofflich-Neue sei möglichst zu beschränken, dagegen solle der Unterricht unter den an die Schüler durch die verschiedenen Disciplinen gebrachten Vorstellungen eine Verbindung vom philosophischen Standpunkte aus herstellen und so die Schäden der Isolierung der einzelnen Unterrichtsgegenstände zu heilen bemüht sein.

Was nun den Sprachunterricht betrifft, so haben ja natürlich viele Verhandlungen den gesamten sprachlichen Unterricht umfaßt. Ein radikaler Vorschlag für die Einrichtung desselben war auf der 7. westfäl. Konferenz (34) von Imanuel gemacht worden, den gesamten grammatischen Unterricht in VI auf das Deutsche mit 12 St. zu konzentrieren, dann in V das Französische wegen des leichten Anschlusses mit 6 St. hinzutreten zu lassen und erst in IV das Lateinische mit 12. St. zu beginnen. Mit Recht fand der Vorsitzende Wagner es für höchst bedenklich, ein so durchgreifendes Experiment an einer öffentlichen Schule zu machen. Auf der 3. posener Konferenz (73) ist die Konzentration des Sprachunterrichts auf Realschulen besprochen worden; es wurde anerkannt, daß, um eine solche herbeizuführen, eine Verstärkung des lateinischen Unterrichts notwendig sei, die schon auf der 1. posener Konferenz (67) und auch bei andern Gelegenheiten und auf andern Versammlungen wiederholt ausgesprochen worden und jetzt durch den neuesten Lehrplan zur Geltung gekommen ist. — Auf der 9. preuß. Konferenz (80) sind die in den 4 unteren Klassen der Gymnasien und Realschulen eingeführten sprachlichen Lehrmittel einer Besprechung unterzogen worden.

Sehr oft ist der deutsche Unterricht Gegenstand der Beratung gewesen. Schon auf der 1. und 2. preuß. Konferenz (31, 35) und auf der 1. sächs. (33) ist über ihn verhandelt und auf der 1. preuß. ein genauer Stufengang für den deutschen Unterricht aufgestellt worden, der der westfäl. Konferenz mitgeteilt wurde. Man wollte die

Digitized by Google

Aufnahme des Altgotischen und Althochdeutschen; auf der 2. hielt man eine Zusammenstellung der klassischen Stücke für wünschenswert, die jeder Abiturient gelesen haben solle. In Westfalen wurde über die planlose Betreibung des deutschen Unterrichtes geklagt und von Imanuel 1822 unter Benutzung des ostpreußischen ein andrer Stufengang aufgestellt. Nach beiden Lehrplänen wurde eine sehr große Stundenzahl für den deutschen Unterricht beansprucht, der namentlich ein ausführlich grammatischer sein sollte. Für die schriftlichen Übungen hatte der Vorsitzende Wagner selbst einen detaillierten Plan aufgestellt. Auf der 7. (34) wurde sodann der Gegenstand weiter verfolgt. Imanuel berichtete über die Erfolge, und legte seine Ansichten über Plan und Zweck eines deutschen Lesebuches für die unteren Klassen vor; der Entwurf einer deutschen Grammatik von Burchard wurde mitgeteilt und über ähnliche, teilweise erst im Manuskript vorliegende, den deutschen Unterricht betreffende Lehrbücher auf der 8. und 9. (37 und 40), dann auf der 10. (44) sehr eingehend von Suffrian über die Lehrmittel für den deutschen Unterricht referiert; größtenteils werde Wurst benutzt, eine kurze, nur das Notwendigste enthaltende Grammatik sei wünschenswert, ebenso ein mit einer theoretischen Einleitung für den Lehrer versehenes, stufenweise geordnetes Lesebuch. — Der gesamte deutsche Unterricht ist dann auf der 11. westfäl. (51), 1. pomm. (61), 2. posener (70), 6. preuß. (71), 3. sächs. (74), 1. hannov. Konferenz, auch auf der 4. posener (76), da die Verhandlung daselbst weit über das gestellte Thema hinausging, der in den unteren Klassen auf der 15. westfäl. (63), der in den unteren und mittleren Klassen auf der 5. pomm. (73) zur Beratung gekommen. Es ist natürlich völlig unmöglich, den reichen Inhalt dieser teilweise sehr ausgedehnten Verhandlungen auch nur anzudeuten. Nur einzelne Punkte, über welche sich die Ansichten allmählich geklärt und geeinigt, oder andere, über die sie gewechselt haben, mögen Erwähnung finden, und bei dieser Gelegenheit auch diejenigen Konferenzen herangezogen werden, auf denen die Verhandlung sich auf die Besprechung eines solchen einzelnen Punktes beschränkt hat. Mit Recht wird darauf hingewiesen, daß alle Unterrichtsgegenstände der Übung des deutschen Ausdrucks zu dienen haben, in allen Stunden daher auf deutliches und korrektes Sprechen und Schreiben zu halten sei, daß aber eben darum auch die Anzahl der deutschen Stunden, die in den ersten hier in Frage kommenden Decennien, namentlich in den unteren Klassen eine ziemlich große war, nicht erheblich zu sein brauche. Eine irrige Ausdehnung jenes Grundgedankens war es aber wohl, wenn auf der 1. hannov. Konferenz die These aufgestellt, freilich auch abgelehnt wurde: Es ist nicht ausgeschlossen, daß von Zeit zu Zeit auch Themata fachwissenschaftlichen Inhaltes statt der deutschen Aufsätze gestellt und von den betr. Fachlehrern korrigiert werden. — Daß eine möglichst kurz gefaßte Grammatik dem deutschen Unterrichte zugrunde gelegt werden und sich in den Händen der Schüler befinden solle, ist stets gefordert worden; im allgemeinen aber ist die Betreibung eines ausgedehnten grammatischen Unterrichtes mehr zurückgetreten. Ausschließlich die Frage, ob eine Grammatik dem systematischen Unterrichte zugrunde zu legen sei, ist auf der 2. schles. (70) und zuletzt noch auf der 20. westfäl. Konferenz (81) behandelt und beide Male, auf der letzten Konferenz allerdings gegen die energische Opposition von Schmelzer, bejaht worden. Dagegen ist der Lektüre ein größerer Spielraum gegönnt worden, und das Erscheinen trefflicher, stufenmäßig geordneter Lesebücher hat hierzu die Möglichkeit gegeben; man ist mehr und mehr darüber einig geworden, daß das Lesebuch den Mittelpunkt des Unterrichtes in den unteren und mittleren Klassen bilden solle. Die Art der Erklärung deutscher Musterstücke ist ausschließlich der Gegenstand einer Verhandlung der 1. schles. Konferenz (67) gewesen; doch ist darüber auch auf mehreren andern der oben angeführten Konferenzen und vielfach noch eingehender gesprochen worden. Betreffs der Aufsätze ist die Forderung immer entschiedener aufgestellt worden, daß der Schüler nicht veranlaßt werden dürfe, über etwas zu schreiben, was er nicht verstehe, ferner daß die Themata der Aufsätze vorher zu besprechen seien. Nur in L. wollte man daneben auch der Selbständigkeit der Schüler

Digitized by Google

den gebührenden Spielraum gewähren. Ausschließlich auf die zweckmäßige Einrichtung der schriftlichen deutschen Arbeiten oder Aufsätze in den einzelnen Klassen hat sich eine Verhandlung der 2. schles. Konferenz (70) bezogen. — Immer mehr ist man dahin gekommen, den litteraturgeschichtlichen Unterricht zu beschränken, namentlich aber nicht sowohl für eine gewisse Vollständigkeit zu sorgen, als dafür, daß die Schüler mit den Haupterzeugnissen der beiden Blüteperioden unsrer Litteratur innig vertraut werden. Aus diesem Grunde hat man auch der Aufnahme des Mittelhochdeutschen stark das Wort geredet, um das Lesen der Lieder Walthers von der Vogelweide und eines Teiles der Nibelungen im Urtexte in der Klasse, namentlich in II unter Anleitung des Lehrers zu ermöglichen. Erst neuerdings ist man darüber wieder zweifelhaft geworden. Diese Frage ist außer auf den oben genannten Konferenzen ausdrücklich auf der 2. schles. (70) und auf der 19. westfäl. (77) behandelt worden. Auf der ersteren wurde freilich entgegnet, die mittelhochdeutsche Litteratur habe kein einziges Werk aufzuweisen, welches sich in der Weltlitteratur eingebürgert habe; außerhalb der deutschen Gelehrtenwelt nehme niemand von ihnen Notiz, auch gebe es keine Übersetzungen in andre Sprachen. Diese Litteratur entbehre aller Originalität und Selbständigkeit. Dennoch wurde die mittelhochdeutsche Lektüre für einen angemessenen Unterrichtsstoff erklärt und der Unterricht darin nach II gelegt. Ähnlich war das Resultat der eingehenden Verhandlung der oben genannten westfäl. Konferenz. Auf der 5. sächs. (80) dagegen, auf der eine Besprechung des deutschen Unterrichtes in II stattfand, wurde die Notwendigkeit dieses mittelhochdeutschen Unterrichtes, die auf der 3. (74) anerkannt war, vielfach bestritten, und ein solcher nur für wünschenswert erklärt. Ausschließlich der deutsche Unterricht in den obersten Klassen, der also namentlich die Litteraturgeschichte, die Lektüre und die Behandlung der deutschen Aufsätze betraf, ist auf der 17. westfäl. (71), auf der 6. pomm. (76) und der 5. sächs. (80) besprochen worden. — Die Frage einer gleichmäßigen Orthographie ist auf der 16. westfäl. (67), der 2. und 3. schles. (70, 73) und der 3. pos. (73) erörtert worden. Am meisten war man geneigt sich dem inzwischen erschienenen Berliner Regelbuch anzuschließen; besonders war die schlesische Versammlung bemüht, eine Einigung zu erzielen. — Vielfach hat man sich in Westfalen mit der Frage beschäftigt, was zur Übung im mündlichen Ausdruck und im freien Vortrage geschehen solle. Hier wird namentlich über die Schwierigkeit geklagt, welche die Wortkargheit der Westfalen und das plattdeutsche Idiom verursachen, so daß man in dieser Provinz stets eine Vermehrung des deutschen Unterrichtes gewünscht hat; der Gegenstand ist ausdrücklich auf der 10. (44), besonders aber auf der 16. (67) und der 20. (81) behandelt worden; außerdem hat sich auch die 2. schles. (70) damit beschäftigt. Natürlich ist er aber auch auf den Konferenzen zur Besprechung gekommen, die den gesamten deutschen Unterricht behandelt haben, besonders der 1. u. 6. pomm. (61, 76), der 3. sächs. (74), der 4. posener (76). Mit Recht erklärt man sich gegen völlig extemporierte Vorträge, verlangt aber, daß alle Disciplinen Gelegenheit zu zusammenhängendem, freiem Vortrage des Lernstoffes geben. — Das Deklamieren ist in neuerer Zeit weniger günstig beurteilt worden, während Übung in einem korrekten, sinngemäßen, wo möglich schönen Recitieren erlernter Musterstücke allgemein verlangt wird.

Wir kommen nun zu den fremden Sprachen, unter denen natürlich die alten klassischen die Hauptrolle spielen. Sehr interessant und lehrreich sind hier zwei Verhandlungen der 20. westfäl. Konferenz (81), von denen die eine das richtige Verhältnis zwischen Grammatik und Lektüre im fremdsprachlichen Unterrichte festzustellen sucht, eine Frage, die auch auf der 12. westfäl. Konferenz (54) behandelt war, die andre schon oben erwähnte die Handhabung der Extemporalien bespricht. Für beide hatten Rothfuchs und Broicher das Referat übernommen. Es sei erlaubt, die wichtigen angenommenen Thesen der ersten Verhandlung hier aufzuführen: 1. Die lateinische und griechische Grammatik sind auf den Gymnasien und die lateinische und französische auf den

Digitized by Google

Realschulen nicht nur als Hilfswissenschaften für die Lektüre, sondern auch um der Stärkung der Geisteskräfte willen zu lehren. 2. Die formale Bildung, welche dieser Unterricht verfolgt, verlangt eine systematische Behandlung. Dieselbe findet für das Lateinische auf beiden Anstalten, wo möglich in IIb, spätestens aber in IIa, für das Griechische auf Gymnasien und für das Französische auf Realschulen in IIa ihren Abschluß. 3. Die französische Grammatik auf den Gymnasien und die englische auf den Realschulen ist vorzugsweise Hilfswissenschaft für die Lektüre. 4. Die Lektüre auf der Unterstufe jedes fremdsprachlichen Unterrichtes scheidet sich in 2 Arten; die eine besteht aus einzelnen Sätzen, die andere aus kleinen, inhaltlich zusammenhängenden Lesestücken, mit denen möglichst früh zu beginnen ist. Dieselbe hat in ihrem lexikalischen Material auch die spätere Schriftstellerlektüre vorzubereiten. 5. Die Schriftstellerlektüre ist erst dann zu beginnen, wenn ihr durch Erlernung der Grammatik und durch die Lektüre auf der Unterstufe hinreichend vorgearbeitet ist. 6. Die Schriftstellerlektüre darf durch systematische Behandlung der Grammatik nicht unterbrochen und grammatische Erklärungen dürfen nur insoweit gegeben werden, als es für das sprachliche Verständnis der Stelle durchaus nötig ist. — Unter den übrigen Verhandlungen haben mehrere sich gleichzeitig auf beide alte Sprachen bezogen und namentlich ist die Behandlung der Lektüre besprochen worden. Schon auf der 1. sächs. (33), dann auf der 4. preuß. (65), auf der 1. und 3. schles. (67 und 73), der 3. posener (73), der 5. pomm. (73) sind die Art der Interpretation, die Forderungen, welche an die Übersetzung zu stellen sind, und andre die Lektüre betreffende Fragen erörtert, auch gewöhnlich ein Cyklus der in den einzelnen Klassen zu lesenden oder der Privatlektüre zu überlassenden Schriftsteller aufgestellt worden. Man war darüber einig, daß dem Schüler in IV vom Lehrer eine Anleitung zu richtiger Präparation zu geben sei, was sich in III bei der Lektüre des Ovid und Homer wiederholen müsse; daß die Übersetzung grammatisch korrekt, aber auch möglichst dem deutschen Idiom entsprechend und dem Inhalt angemessen sein solle, daß die Nachübersetzung die Musterübersetzung des Lehrers möglichst genau wiedergegeben habe; daß die Grammatik nur soweit heranzuziehen sei, als es das richtige Verständnis des Autors erfordere. Das Extemporieren, mäßig angewandt, welches Heine auf der 3. schles. Konferenz (73) für bedenklich erklärte, ist schon damals von der Versammlung und namentlich neuerdings auf der 20. westfäl. (81) empfohlen worden. Lateinische Interpretation hat man meistens für eine offene Frage erklärt und sie nur in Beschränkung auf das Sachliche zulassen wollen. — Auch über die Behandlung der Realien in den alten Klassikern existieren einige Verhandlungen; während die 2. sächs. (34) noch eine zusammenhängende besondre Behandlung der Antiquitäten wünschte, ist man später ganz davon zurückgekommen und hat auf der 18. westfäl. (73) und der 8. preuß. (77) erklärt, daß sie nur im Anschluß an die Lektüre Berücksichtigung finden dürften, daß daher die Kriegsaltertümer in III an Cäsar und Xenophon, Haus und Schiff an Homer, in II die Staatsaltertümer an Livius, die Rechtsaltertümer an Cicero anzuschließen, in I besonders die scenischen Einrichtungen und das Privatleben zu besprechen seien. Das auf das Leben des Horaz Bezügliche sei aus seinen Gedichten selbst allmählich zu entnehmen und später zu vervollständigen. — Zweimal, auf der 3. posener (73) und der 20. westfäl. Konferenz (81) ist der Übelstand der Übersetzungen zu ausführlicher Besprechung gekommen; man hat mit Recht erkannt, daß die Schule im wesentlichen nur auf methodische Mittel angewiesen sei, um die Schädlichkeit derselben zu paralysieren. Die Schule müsse alles zu verhindern suchen, was den fraglichen Mißbrauch herbeiführen könne und andrerseits alles thun, was den Gebrauch wertlos zu machen geeignet sei. — Von besonderem Interesse ist die Verhandlung der 7. pomm. Konferenz (79) über die Herbeiführung einer korrekteren Aussprache des Lateinischen und Griechischen gewesen, indem dort die entgegengesetzten Standpunkte vertreten waren, während schließlich in den einzelnen streitigen Punkten ein passender Mittelweg, das sichere Neue aufzunehmen, ohne radikal mit dem bisherigen Usus zu brechen, die

Digitized by Google

ıahme der Versammlung fand. Doch scheinen, wie die 8. Konferenz (82) zeigt, rere Anstalten diese Konferenzbeschlüsse wenig beachtet zu haben. Hieran mag sich ch eine allerdings nur das Lateinische betreffende ähnliche Verhandlung der 3. schles. iferenz (73) anschließen, welche sich mit der Frage der neueren lateinischen thographie beschäftigte. Auf Dillenburgers Antrag erklärte die Konferenz: Es ist Beseitigung der herrschenden Verwirrung notwendig, daß die lateinischen Gramma- n, Lesebücher und Autorausgaben, welche für den Schulgebrauch bestimmt sind, eine ıeinsame Orthographie befolgen. Die Konferenz hält die von Brambach aufgestellten ncipien jetzt für vorzugsweise empfehlenswert. — Ebenso haben sich die westfäl. ıferenzen die Gelegenheit nicht entgehen lassen, sich über neu auftauchende Methoden Verbesserung des altsprachlichen Unterrichtes auszusprechen. So haben die 9. und (40 u. 44) über die Hamilton-Jacototsche und die Ruthardtsche Methode verhandelt über die mit der letzteren angestellten Versuche ist auf der 10. referiert worden. enso ist neuerdings die Perthessche Methode Gegenstand eingehender Beratung auf 19. Konferenz (77) gewesen. Im allgemeinen sprach man sich gegen dieselbe aus, nn man auch anerkannte, daß viele für die Behandlung des lateinischen Unterrichtes chtenswerte Winke und Ausführungen in seinen Vorschlägen enthalten und die Wort- ıde zu Cäsar für den Lehrer sehr empfehlenswert sei.

Natürlich hat der lateinische Unterricht bei seiner großen Wichtigkeit für ymnasien und Realschulen auch außerhalb jener beide alte Sprachen umfassenden Ver- ndlungen wiederholt eine gesonderte Behandlung erfahren. Für die Geschichte dieses nterrichtes ist es interessant zu hören, wie sich vor 56 Jahren die 3. westfäl. Kon- renz (26) auf Grund der von sämtlichen westfälischen Gymnasien eingeforderten Gut- hten über den Stand desselben aussprach. Schon damals hieß es, die früheren Lei- ungen seien gegenwärtig nicht mehr zu erreichen, weil die Masse der übrigen An- rderungen viel größer, das Leben selbst nicht so fördernd für das Lateinische sei als üher, auch die Muttersprache eine größere Ausbildung erfahren habe; man lese selbst ie philologischen Kollegien deutsch; die Anzahl der Stunden betrage in unteren Klassen —8 St., und steige in den oberen bis zu 9—10 St. Auch damals wird geklagt, an behandle den Unterricht zu viel in der Form abstrakter Regeln; Beschränkung auf as Notwendige sei dringend zu raten. Freie lateinische Ausarbeitungen schon in IIIa zu erlangen, sei bedenklich. Die Behörde hat bei Rücksendung des Konferenzprotokolles Ex- emporalien und vielfache Übersetzungen ins Lateinische in allen Klassen empfohlen. — Später ist der gesamte lateinische Unterricht nach Anordnung, Methode und Lehrmitteln zu eingehender Behandlung gekommen auf der 11. und 12. westfäl. (51 u. 54) — nament- lich das Referat von Nieberding für die letztere über die Lehrmittel hat große An- erkennung erfahren, — auf der 1. posener (67), der 5. preuß. (68), der 4. pomm. (70). Es können auch hier nur einige Hauptpunkte aus dem reichen und vielseitigen Inhalte dieser Verhandlungen herausgehoben werden. Immer wieder werden die mangelhaften Erfolge in Fehlern der Methode und namentlich darin gesucht, daß in dem grammatischen Unterrichte zu viel Einzelheiten gegeben, die sichere Einübung des Notwendigen und Gesetzmäßigen über der Aufnahme des Seltenen und Unregelmäßigen versäumt werde, und so der Schüler zu keiner Freudigkeit des Besitzes komme; das Beispiel solle der Regel vorangehen. Doch hat sich gegen diese induktive Methode Jäger in seinem Re- ferat für die 1. rhein. Konferenz (81) als für die Sprachen ungeeignet sehr energisch erklärt. — Man hebt die Notwendigkeit des Vokabellernens hervor, ist auch dar- über einig, daß dasselbe in Zusammenhang mit dem übrigen Lernstoff gebracht wer- den müsse, ist dagegen über die Verwendung und die zweckmäßige Einrichtung der Vo- kabularien oft geteilter Meinung. — Eine wichtige, vielfach ventilierte Frage ist die der Beibehaltung des lateinischen Aufsatzes gewesen. Auf der 9. westfäl. Kon- ferenz (40) teilte der Vorsitzende 2 Gutachten mit, welche auf Veranlassung des Ministeriums von 2 Konferenzmitgliedern über diese Frage eingezogen worden waren,

Digitized by Google

indem zugleich ein sehr gehaltreicher Aufsatz eines hochgebildeten Staatsmannes (Reg. Präs. G. W. Keßler in Arnsberg) vorgelegen hatte, welcher die Fertigkeit im Latein-Sprechen und Schreiben unter den völlig veränderten Verhältnissen des wissenschaftlichen und socialen Lebens als für die Zwecke der Wissenschaft und des praktischen Lebens völlig entbehrlich und nutzlos bezeichnete. Auch Imanuel hatte die Stilübungen für fruchtlos erklärt; Sökeland dagegen gemeint, daß ohne dieselben die grammatische Ausbildung immer unvollkommen bleibe, und der letzteren Ansicht hatte die Behörde beigestimmt. Speciell mit den Stilübungen hatte sich auch die 2. sächs. Konferenz (33) beschäftigt. — Die Majoritäten der Konferenzen haben sich stets für die Beibehaltung des lateinischen Aufsatzes ausgesprochen; bemerkenswert ist die Verhandlung der 1. posener Konferenz (67) durch die völlig erfolglose Energie, mit der sich eine so bedeutende pädagogische Autorität, wie Deinhardt, gegen die Beibehaltung des lateinischen Aufsatzes und für das lateinische Extemporale und namentlich für Ausdehnung der Lektüre erklärte. Er konnte nur die Stimmen der Direktoren der 5 Realschulen für seine Ansicht gewinnen. Eine besonders eingehende Behandlung hat die Frage auf der 20. westfäl. Konferenz (81) erfahren; hier wird der Aufsatz gegenüber ziemlich energischen Angriffen Schmelzers u. a. von der Majorität ausdrücklich als ein unentbehrlicher Bestandteil des Gymnasialunterrichtes erklärt, indem alle abschwächenden Prädikate „zweckmäßig, gut, vorzüglich" abgelehnt werden. Mit Recht wird gefordert, daß der Anschauungskreis, dem der lateinische Aufsatz entnommen werde, bereits in der lateinischen Lektüre des Schülers seinen Ausdruck gefunden habe. Die Begrenzung des Unterrichtes in der lateinischen Stilistik ist auch auf der 3. hannov. Konferenz (82) behandelt worden. — Die Fertigkeit im Lateinsprechen ist besonders auf der 2. sächs. (34), der 2. schles. (70), der 6. preuß. (71) zu gesonderter Besprechung gekommen, der mündliche und schriftliche Gebrauch der lateinischen Sprache auf der 15. westfäl. (63). Frühzeitig müßten die Übungen begonnen und die Schüler mehr gewöhnt werden, vorgesprochenes Latein zu verstehen. Dagegen hat man sich mehr und mehr gegen die lateinische Interpretation erklärt, und sie auf die lateinische Erklärung des Sachlichen beschränken wollen. Die prosaische Privatlektüre, namentlich die der philosophischen und rhetorischen Schriften Ciceros ist auf der 17. westfäl. Konferenz (71) besprochen worden. Die metrischen Übungen, die sonst nur sehr gelegentlich erwähnt worden sind, haben auf der 2. posener (70) und der 17. westfäl. (71) eine eingehende Behandlung erfahren. Auf der ersteren war der Ref. ein lebhafter Gegner, der Korr. ein Verteidiger der Roßbach-Westphalschen Theorie. Wenn auch die Stimmen divergierten, wurden die Übungen doch von der Majorität als ein notwendiger Bestandteil des lateinischen Unterrichts erklärt, während ein Mitglied sie geradezu untersagt haben wollte; auch in Westfalen wurden die Übungen, an denen die Schüler Freude hätten, empfohlen. — Die Lehrmittel sind speciell auf der 12. westfäl. (54) und der 1. pomm., für die unteren Klassen auch auf der 6. pomm. Konferenz (61, 76) besprochen worden. — Mehrfach hat man sich mit der Behandlung des lateinischen Unterrichtes auf den Realschulen beschäftigt; so mit der Lektüre auf der 4. preuß. Konferenz (65), worauf in der folgenden (68) über die günstigen Resultate der getroffenen Einrichtungen berichtet werden konnte. Der gesamte Unterricht nach Zweck und Gliederung wurde auf der 15. westfäl. (63) und neuerdings auf der 1. hannov. (76) und der 1. rhein. (81) behandelt. Man ist durchaus für eine Vermehrung des lateinischen Unterrichtes in den unteren Klassen, denen ein möglichst gleicher Lehrplan mit dem Gymnasium gegeben werden müsse. Namentlich aber spricht sich Hencke in seinem Referate für die rhein. Konferenz — der Gegenstand selbst ist aus Mangel an Zeit nicht zur Diskussion gestellt worden — für eine Vermehrung der lateinischen Stunden aus und Jäger erklärt in seinem Korreferat den lateinischen Unterricht bei der gegenwärtigen Lage für wissenschaftlich zwecklos, ja schädlich, und giebt aus seiner eigenen Erfahrung eine lebhafte Schilderung der überaus mangelhaften Leistungen der Realschulen im Lateinischen. Durch den neuen Lehrplan vom

Digitized by Google

31. März 1882 ist im wesentlichen diesen Wünschen Rechnung getragen. — Neuerdings ist auf der 6. sächs. Konferenz (83) der Unterricht im Lateinischen auf den Gymnasien und Realschulen eingehend behandelt worden.

Der gesamte griechische Unterricht ist schon auf der 2. sächs. Konferenz (34) ausführlich besprochen worden; dort redete man von griechischen Stilübungen, vor denen aber der Bescheid des Ministeriums warnte. Ferner ist das Griechische, abgesehen von den oben erwähnten Besprechungen beider alten Sprachen, auf der 12. u. 18. westfäl. (54 u. 73), auf der 3. pomm. (67), der 2. posener (70), der 10. preuß. (83) eingehend behandelt worden; ausschließlich die Lehrmittel kamen auf der 13. westfäl. (57) in Frage. Mehrfach ist darüber verhandelt worden, inwieweit die neuere sprachvergleichende Behandlung der griechischen Grammatik schon von Anfang an durch Einführung einer entsprechenden Grammatik Aufnahme finden solle; mit besonderer Heftigkeit sind die entgegengesetzten Standpunkte auf der 4. preuß. Konferenz (65) von den Referenten Skrezka und Göbel vertreten worden, und damals erklärte man, besonders auf Schraders Rat, nur eine Berücksichtigung in den obersten Klassen für ratsam, wollte dagegen das Erscheinen einer zweckmäßigen Grammatik abwarten. Aber auch auf der 18. westfäl. (73) ist der Gegenstand erörtert worden, und man entschied sich, in der Überzeugung, daß sich die Principien der Curtiusschen Grammatik immer mehr Bahn brechen würden, dafür, daß es wünschenswert sei, eine Grammatik einzuführen, welche in maßvoller Weise den Übergang vom alten zum neuen System vermittele. Ähnlich maßvoll hatte man sich auch in Pommern und Posen und neuerdings auf der 3. hannov. Konferenz (82), welche den griechischen Unterricht in I und II behandelte, ausgesprochen. Auch die Lektüre ist auf der 18. westfäl. Konferenz eingehend erörtert worden. Ausschließlich die schriftlichen Arbeiten sind auf der 4. sächs. (77) behandelt worden. Die Referenten konnten die große Übereinstimmung der eingelieferten Gutachten auch über Streitfragen konstatieren. Ein solcher streitiger Punkt war namentlich die Beibehaltung des griechischen Exercitiums im Abiturientenexamen. Geschichtlich interessant sind die Urteile auf der 8. und 12. westfäl. Konferenz (37 u. 54) vor dem Reglement von 1856. Im allgemeinen haben sich die Majoritäten für das Exercitium erklärt, namentlich die 4. schles. (76), die 4. sächs. (77), Rothfuchs auf der 20. westfäl. (81) und die 3. hannov. (82). Aber es hat auch nicht an dissentierenden Stimmen, selbst an dissentierenden Entscheidungen gefehlt. So erklärten sich Campe und Heydemann auf der 2. pomm. (64), der Korr. Methner als Vertreter einer bedeutenden Minorität der 2. posener Konferenz (70), eine starke Minorität inkl. der Vorsitzenden auf der 2. schles. (70), die Majorität der 3. schles. (73) und eine starke Minorität der 18. westfäl. (73), zu der die beiden Vorsitzenden gehörten, gegen das Exercitium. Eine andere wichtige Frage, in welcher Klasse der griechische Unterricht beginnen solle, ist auch sehr oft erörtert worden, sowohl bei Besprechung des griechischen Unterrichtes, als auch bei andern Veranlassungen. In Westfalen hatte früher der griechische Unterricht erst in III begonnen, und so wird es auch dort auf der 12., 16., 18. Konferenz (54, 67, 73) bei verschiedenen Gelegenheiten für wünschenswert gehalten, um den Unterbau für Gymnasien und Realschulen gleichartig zu erhalten und IV zu entlasten, daß der Unterricht, allerdings unter der Voraussetzung einer geteilten III und vermehrter Stundenzahl, wieder in III begonnen werde, während die preuß. Konferenzen, die besonders unter dem Einflusse Schraders standen, jene Entlastung der IV durch Verlegung des Französischen nach III wiederholt beantragt haben (s. unten) und auch auf den Konferenzen der übrigen Provinzen nur vereinzelte Stimmen eine Verlegung des griechischen Anfangsunterrichtes nach III wünschten.

In der neueren Zeit ist auch den neueren Sprachen und namentlich dem Französischen die Aufmerksamkeit der Konferenzen zugewendet worden, ja, nachdem früher die verschiedensten Seiten des klassischen Unterrichtes eingehend besprochen waren, verhältnismäßig in einem weit höheren Grade als den alten Sprachen. In der That

Digitized by Google

hat auch, wie auf den Konferenzen hervorgehoben worden ist, der französische Unterricht in den letzten Decennien eine ganze andere Anerkennung und Wertschätzung erfahren, als vor 50 Jahren, wo ihm nur aus konventionellen Rücksichten eine gewisse Berechtigung zugestanden, er nur eben geduldet wurde, und namentlich auch der Mangel an tüchtigen Lehrern wenig geeignet war, ihm eine bessere Stellung zu verschaffen. Verhandelt wurde über ihn im allgemeinen auf der 11. westfäl. (51), der 2. pomm. (64), der 2. schles. (70), der 17. westfäl. (71), welcher sich die Verhandlungen der 18. (73) über den französischen Unterricht auf den Realschulen und die der 19. (77) über die Lehrbücher für den französischen Unterricht anschlossen; ferner auf der 6. preuß. (71), der 1. hannov. (76), welche zugleich den englischen Unterricht behandelte, der 4. sächs. (77), der 5. posener (79) und der 1. schlesw.-holst. (80), endlich über die Lektüre in beiden neueren Sprachen auf der 3. hannov. (82). Der größte Teil dieser Referate ist überaus umfangreich; die der posener und schlesw.-holstein. von Beck und Heß sind zu vollständigen Büchern angeschwollen; sie behandeln alle den französischen Unterricht betreffenden Punkte, wenn sie auch als Referate über die einzelnen Gutachten vieles, nur in diesem Zusammenhange brauchbare Material aufhäufen. Aber auch das schlesische Referat von Hasper und das sächsische von Kramer sind sehr wertvoll. Bei keiner Besprechung dieses Unterrichtsgegenstandes werden diese vier gründlichen Arbeiten unberücksichtigt bleiben dürfen. Wir heben auch hier nur einzelne Kontroverspunkte hervor. Der eine, schon oben berührt, betrifft den Anfang des französischen Unterrichtes. Der Normallehrplan von 1837, der freilich keineswegs mit der heute üblichen Strenge maßgebend war, hatte den Anfang nach III verlegt, aber an vielen Anstalten wurde doch in V oder IV begonnen; der von 1856 legte den Anfang nach V. Die Resultate des französischen Unterrichtes blieben aber dauernd und fast allgemein wesentlich hinter den reglementsmäßigen Forderungen zurück und vielfach wurde die Ansicht ausgesprochen, daß die früheren Leistungen bei dem Anfang in III nicht hinter den gegenwärtigen zurückgestanden hätten. Dagegen wurde das Störende des Anfanges dreier fremden Sprachen in 3 aufeinander folgenden Klassen hervorgehoben; ferner fehlte es in IV an Stunden, so daß der naturgeschichtliche Unterricht hier durch den Lehrplan von 1856 eine ziemlich gewaltsame Unterbrechung erfahren mußte. So wurde denn vielfach und namentlich auf den preußischen Konferenzen, der 4., 6., 7., 8., 9. (65, 71, 74, 77, 80) bei den verschiedensten Gelegenheiten wiederholt und immer energischer die Forderung gestellt, den französischen Unterricht in III beginnen zu lassen und die darauf lautenden Anträge dem Minister vorzutragen. Auch die 5. pomm. (73) entschied sich dafür, während die 2. schles. und die 1. hannov. (70, 76) zu keiner rechten Entscheidung kamen und auch die 1. schlesw.-holstein. (80) ein ziemlich kompliziertes Votum über diese Streitfrage abgab. Dem entgegen erklärten sich die 16. und 17. westfäl. (67 u. 71), die 3. und 4. sächs. (74 u. 77), die 5. posener (79) ausdrücklich für die Beibehaltung des Anfanges in V, wie er denn auch im neuesten Lehrplan festgehalten worden ist, teils weil man für die 3 unteren Klassen der beiden höheren Lehranstalten einen möglichst gleichen Lektionsplan zu haben wünschte, teils weil man in III nicht mehr die nötige Biegsamkeit der Organe zur Erwerbung einer angemessenen Aussprache voraussetzen zu können glaubte, teils weil man nicht die Möglichkeit sah, in III diejenige Stundenzahl für das Französische freizuhalten, die für einen erfolgreichen Anfangsunterricht in dieser Klasse nötig sein würde. — Ein anderer streitiger Punkt war das französische Abiturientenexamen. Einige wünschen schon den Abschluß in II, so auf der 2. pomm. Konferenz (64), während dieser Vorschlag auf der 2. schles. (70) ausdrücklich abgelehnt wird. Die Stimmen für Beibehaltung des französischen Skriptums oder den Ersatz desselben durch eine mündliche Prüfung sind bis zuletzt sehr geteilt gewesen; die 2. pomm. (64), die 2. und 4. schles. (70 u. 76), die 1. schlesw.-holstein. (80) waren für den Wegfall, während die 4. pomm. (70) zu keiner Entscheidung kam; dagegen waren die 17. westfäl., die 6. preuß., die 1. hannov., die 4. sächs. (71, 71, 76, 77) für die Beibehaltung, und auch die 5.

Digitized by Google

posener (79), allerdings gegen eine fast ebenso starke Minorität. Bei dieser Gelegenheit ist auch die Frage der Gestattung eines Diktionärs zur Abstimmung gekommen; man hat sich aber fast stets dagegen entschieden. — Die Lehrmittel haben auf der 18. westfäl. (73) eine besonders eingehende Beurteilung erfahren; aber auch auf den andern Konferenzen sind die weit verbreiteten Schulbücher von Plötz zur Besprechung gekommen. Auf der 11. westfäl. (51) werden sie zuerst erwähnt, aber schon auf der 2. pomm. (64) wird über sie geklagt. Diese Klage wiederholt sich zwar überall, besonders auf der 6. preuß. (71); schließlich aber muß man unter Anerkennung der großen Vorzüge dieser Bücher gestehen, daß ein geeigneter Ersatz nicht zu finden sei. Dies geschieht namentlich auf der 2. schles., der 4. sächs. und der 1. schlesw.-holst. (70, 77, 80), wo besonders das fortgesetzte Bemühen des Verf., seine Bücher zu verbessern und zweckmäßiger umzuarbeiten, anerkannt und die neuesten, allerdings noch unvollendet gebliebenen Arbeiten des Verf., als durchaus zweckentsprechend gerühmt werden. — Die Sprechübungen in den beiden neueren Sprachen sind auf der 15. westfäl. und 2. schles. Konferenz (63, 70) Gegenstand einer besonderen Verhandlung geworden. Auf der ersteren verteidigte Ostendorf mit Wärme seinen Vorschlag, die französische Sprache in den obersten Realklassen auch für andere Unterrichtsgegenstände als Unterrichtssprache zu benutzen, und die Versammlung spricht zwar ihre großen Bedenken aus, weist den Vorschlag aber nicht absolut zurück, während er später auf andern Konferenzen, so auf der 2. pomm. (64) wohl nicht mit Unrecht als eine Verirrung bezeichnet wird. — Auf der 10. westfäl. (44) wurde eine neue Methode besprochen, welche das Französische auf das engste an das Lateinische anschließen wollte. Auch diese Frage, ob ein solcher Anschluß geraten sei, ist neuerdings vielfach besprochen worden; man hat sich aber nicht dafür entschieden; ebenso ist man dazu gelangt, den früher sehr hoch angeschlagenen Vorteil der Kenntnis des Lateinischen für die Erlernung des Französischen sehr zu reduzieren. Auch auf der 10. preuß. (83) ist die Frage der Berücksichtigung der etymologischen und historischen Momente für den französischen Unterricht besonders der Realgymnasien Gegenstand einer besondern Verhandlung geworden. — Der englische Unterricht ist abgesondert nur zweimal auf der 16. westfäl. (67) und der 7. preuß. Konferenz (74) besprochen worden, im Verein mit dem Französischen aber mehrfach, namentlich auf der 15. westfäl. (63), der 2. schles. (70), der 1. und 3. hannov. (76 u. 82); so sind auch die Pensen auf der 7. pomm. und der 5. sächs. (79, 86) festgestellt worden.

Wir gehen nun zu denjenigen Verhandlungen über, welche über die Wissenschaften geführt worden sind. Die über die Philosophie haben wir wegen ihrer eigentümlichen Beziehung zum deutschen Unterricht geglaubt vorausnehmen zu müssen, und beginnen mit dem Religionsunterrichte. Auf der 6. westfäl. (32) wurde die Einrichtung eines solchen für Schüler einer andern Konfession besprochen — die Anzahl derselben war auf den Gymnasien nur gering, — auf der 8. (34) die Abfassung eines Schulgesangbuchs beschlossen und Thiersch übertragen. Ausgedehntere Besprechung fand dieser Unterricht auf der 1. sächs. (33). Enger Anschluß an die Bibel wurde verlangt und auch von dem Ministerium betont, daß auf Vermehrung der Bibelkenntnis hingearbeitet werden möge. Mit Wärme hob Wieck hervor, die Gymnasien sollten dazu beitragen, durch eine genaue Bekanntschaft mit den biblischen Büchern eine endliche, in dem eignen Geiste vergewisserte Entscheidung dieser wichtigen, alle andern Interessen umfassenden Frage vorzubereiten: Kann der Inhalt unsrer Religionsbücher zugleich als der tiefste und höchste unsers eignen Geistes erkannt werden? — Mit besondrer Lebhaftigkeit sind die entgegengesetzten Standpunkte der freien Forschung und des Festhaltens an dem Überlieferten auf der 3. preuß. Konferenz (41) vertreten worden; man einigte sich zwar bald darüber, daß der Unterricht nur ein christlich konfessioneller sein könne, so daß dann auch der evangelische und katholische Unterricht gesondert behandelt wurden, obgleich an der Besprechung des evangelischen sich auch die

Digitized by Google

Katholiken beteiligten. Innerhalb jenes Standpunktes trat man aber der Forderung, als Ziel des Religionsunterrichtes eine vorgeschriebene Auffassung der christlichen Lehren anzusehen, mit ebenso großer Entschiedenheit entgegen, als dieselbe verteidigt wurde, und einigte sich schließlich nur zu der ziemlich unbestimmten Fassung, das Ziel desselben sei, den Schüler zu einem wahren Christen zu bilden. Leichter einigte man sich dann über die Verteilung der Pensen; eine größere Streitfrage war, ob in den oberen Klassen die Bibel im Urtexte zu lesen sei. Auch bei der Besprechung des katholischen Religionsunterrichtes stand in vielen Fragen von den drei Direktoren einer den beiden andern gegenüber, die z. B. das Lesen des N. T. im Urtexte wünschten, während jener dasselbe für eine zu starke Speise für die Jugend unsrer Zeit erklärte und meinte, das Christentum müsse in der Form gelehrt werden, in der es für unsre Zeit passe, daher seien zunächst die Kirchenväter der Jugend vorzuführen. — Eine bis in den 2. Tag hinein sich erstreckende Besprechung hat die 3. pomm. Konferenz (67) dem Gegenstande zu teil werden lassen, allerdings in der allgemeineren Fassung: Förderung religiöser Erkenntnis und religiösen Lebens durch Unterricht und Einrichtung der Gymnasien und Realschulen. Obgleich auch hier natürlich verschiedene Ansichten zutage traten, so war doch sichtbar, daß auch auf diesem Gebiete des Unterrichts bereits eine viel größere Übereinstimmung über die Hauptfragen des Zieles und der Methode erreicht war. Die bei weitem meisten waren darüber einig, daß zur religiösen Ausbildung nicht bloß subjektive Anregung, sondern auch ein gewisses Maß positiven Wissens gehöre, und wollten daher die Abiturientenprüfung in der Religion beibehalten. Die Pensa wurden abgegrenzt; doch hatte sich dem Thema gemäß die Verhandlung nicht bloß auf den Unterricht, sondern auch auf die Schulandachten u. a. bezogen. Noch einmal auf der 6. pomm. (76) ist der Religionsunterricht, diesmal aber nur der in der biblischen Geschichte und zwar in sehr eingehender Weise besprochen worden.

Um die einheitliche und methodische Behandlung des historischen und geographischen Unterrichtes haben sich die westfälischen Konferenzen bekanntlich ganz besonders verdient gemacht. Nachdem derselbe auf der 5. (29) einer Besprechung unterzogen worden war, ist auf Grund derselben die Instruktion v. 18. Aug. 1830 entworfen worden, die später auf der 10. (44) eingehend revidiert wurde, und als der neue Lehrplan von 1856 infolge der Entfernung des Geschichtsunterrichtes aus den untersten Klassen eine Umgestaltung nötig machte, ist auf der 13. (57) wieder eine neue Instruktion ausgearbeitet und der Gegenstand später auf der 19. (77) sehr ausführlich behandelt worden. Beide Disciplinen waren auch auf der 2. preuß. (35) und sind in neuerer Zeit sehr eingehend auf der 8. preuß. (77), der 7. pomm. und 2. hannov. (79), der 1. rhein. (81) und der 6. schles. (82) besprochen worden. Ausschließlich die Lehrmittel bildeten den Gegenstand der Erörterung auf der 4. pomm. (70). — Eine vielfach ventilierte Frage bildete die Wiederherstellung des geschichtlichen Unterrichts in den unteren Gymnasialklassen. Ausdrücklich ist dieselbe auf der 4. preuß. (65) und der 2. schles. (70) erörtert worden. Aber schon auf der oben erwähnten 13. westfäl. (57) ist der Wunsch einer Wiederherstellung ausgesprochen und dann auf der 14., 15., 16., 18. (60, 63, 67, 73) bald ausdrücklich von der Gesamtheit, bald gelegentlich von den Referenten wiederholt worden. Ebenso sprach man sich dafür, wenigstens betreffs der V, auf jenen Konferenzen und auch auf der 8. preuß. und 2. hannov. (77, 79) aus. Um so auffallender mußte die Entscheidung der 19. westfäl. Konferenz (77) sein, die nur eine mit dem deutschen Unterrichte verbundene Aufnahme der Sagengeschichte in V verlangte. — Mehrfach hat die Art und Weise, wie das Abiturientenexamen in der Geschichte gehandhabt worden ist, und noch mehr die Art, wie sich die Abiturienten auf dasselbe vorbereitet haben, den Gegenstand lebhafter Klagen gebildet, und man hat, so ausdrücklich auf der 1. posener (67), die Notwendigkeit einer Beschränkung des Geschichtsunterrichtes besprochen; ja die 4. schles. (76) hat sich unter Anschluß von Sommerbrodt für den Wegfall der geschichtlichen Prüfung erklärt.

Digitized by Google

während die 7. pomm. (79) die betreffenden Bestimmungen des Reglements durchaus angemessen fand. — Namentlich haben die freien Vorträge vielfach Anstoß gegeben; gegen dieselben hat sich Scheibel auf der 1. schles. (66) und die große Majorität der 2. schles. Konferenz (70) ausgesprochen, während auf der 7. pomm. der Segen derselben gerühmt wird, die rheinische (81) und die 6. schles. (82) sie wenigstens aus der Maturitätsprüfung entfernt sehen möchten. Einig ist man darüber, daß der Kulturgeschichte nur ein beschränkter Raum gewährt werden könne, ebenso daß Quellenlektüre nicht wohl auf das Gymnasium gehöre, daß die vaterländische Geschichte im Anschluß an die deutsche vorzugsweise in III zu behandeln sei, dagegen die Provinzialgeschichte (s. 6. pomm. Konferenz) nur in beschränktem Maße Berücksichtigung finden könne, daß die neuere Geschichte bis auf die neuesten Kriege fortzuführen sei, daß ein Nachschreiben des Vortrages heutzutage, wo es an brauchbaren Lehrmitteln nicht fehle, unter denen besonders die Herbstschen hervorgehoben werden, nicht geduldet werden sollte. Streitiger ist die Frage, ob, wie schon auf der 1. sächs. Konferenz (33) von Danneil verlangt worden ist und neuerdings auf der 2. hannov. (79) Ebeling warm befürwortet hat, ausschließlich die alte Geschichte in I behandelt werden solle; doch haben sich die Majoritäten, so oft die Frage aufgeworfen worden ist, dagegen entschieden. Inwiefern auf der obersten Stufe der universalhistorische Standpunkt einzunehmen sei, darüber sprechen sich besonders die Referate von Tschackert und Franke für die 1. posener und 2. hannov. Konferenz (67, 79) und eine auf der rhein. Konferenz (81) angenommene These aus.

Auch der geographische Unterricht ist, namentlich in der neueren Zeit, wiederholt Gegenstand eingehender Besprechung geworden. Früher ist er gewöhnlich zugleich mit dem geschichtlichen behandelt worden; aber schon auf der 7. westfäl. Konferenz (34) hatte man der Eigentümlichkeit des neu erschienenen Roonschen Lehrbuches und der geographischen Konstruktionsmethode Aufmerksamkeit geschenkt. Immer entschiedener ist später die Selbständigkeit des Unterrichts verlangt worden, und da die mangelhaften geographischen Kenntnisse der Abiturienten sich mehrten, so ist die Frage, wie diese gehoben werden könnten, auf der 5. preuß. Konferenz (68) erörtert und auf der folgenden über die seit jener Verhandlung gemachten Beobachtungen referiert worden. Auch auf der 2. schles. (70), der 3. posener (73), besonders aber der 4. sächs. (77) und neustens auf der 8. pomm. und 3. hannov. (82) ist über den geographischen Unterricht gesprochen worden. Man erkennt aus den Verhandlungen ebensosehr die größere Wichtigkeit, welche man der Geographie beilegt, seit sie selbst eine wissenschaftliche Behandlung erfahren, als auch die Notwendigkeit der Beschränkung. Das Referat von Aßmus für die 4. sächs. (77) enthielt mehrere sehr schätzenswerte, der unmittelbaren Praxis entnommene und für die Schule verwertbare Beilagen nebst einem detaillierten Lehrplane. Für die Behandlung der mathematischen Geographie ist das Referat von Münch für die 19. westfäl. Konferenz (77) wichtig.

Der mathematische Unterricht hat in der ersten Zeit auf den Direktorenkonferenzen wenig Beachtung gefunden; zum erstenmale ist er auf der 1. sächs. Konferenz (33) besprochen und damals mit großer Heftigkeit über die angeblichen Übergriffe der Mathematiker geklagt worden, welche in übertriebener Weise die häusliche Arbeitszeit der Schüler in Anspruch nähmen. Das Ministerium verlangte in seinem Bescheide die Einführung eines Lehrbuches und die Einhaltung von 4 mathematischen Lehrstunden in allen Klassen. In Westfalen ist über den mathematischen Unterricht, gewöhnlich in Verbindung mit dem Rechenunterricht, auf der 7., 11. und 12. Konferenz (34, 51, 54), in Schlesien auf der 3. (73), ferner auf der 8. preuß. (77), der 2. hannov. und 6. schles. (82) verhandelt worden, der Rechenunterricht allein ist auf der 13. westfäl. (57), der Unterricht nur in den mittleren Klassen auf der 16. westfäl. (67) besprochen worden. Eine Feststellung der Pensen in diesem Unterrichtsgegenstande hat, wie schon oben bemerkt, auf der 7. pomm. und der 5. sächs. Konferenz (79, 80) stattgefunden. Wenn man den mehr als 60jährigen Zeitraum, den die Direktorenkonferenzen umspannen,

Digitized by Google

überblickt, so erkennt man, daß das Pensum früher ausgedehnter gewesen ist, indem sphärische Trigonometrie, Kegelschnitte, auch wohl höhere Analysis mehrfach innerhalb des Lehrplanes lagen, die durch das Reglement von 1856 daraus entfernt wurden, aber auch, daß die Betreibung der Mathematik seitdem eine viel intensivere geworden ist, und infolge einer verbesserten Methode und allgemeiner Anerkennung der Wichtigkeit der Mathematik und auch ihrer Lernfähigkeit, die früher nur bei besonders beanlagten Naturen vorausgesetzt wurde, viel gleichmäßigere Erfolge erzielt worden sind, so daß in der That die Klagen über ungenügende Leistungen in der Mathematik viel seltener sind, als in den meisten andern Unterrichtsgegenständen. Eine Dispensation der künftigen Theologen und Philologen vom mathematischen und physikalischen Unterricht in I eintreten zu lassen, der der 15. westfäl. und 2. pomm. Konferenz (63, 64) zur Begutachtung vorgelegt war, fand auf beiden entschiedene Zurückweisung; auch erklärte man sich überhaupt gegen jede Beschränkung des mathematischen Unterrichtes. Aber wiederholt ist auch verlangt worden, daß die Mathematiker nicht über das durch den Lehrplan vorgeschriebene Pensum hinausgehen sollten; auch wurde mit einer gewissen Ängstlichkeit, namentlich auf der 8. preuß. Konferenz (77), darüber gewacht, daß nicht einmal scheinbar der Mathematik irgend welches Privilegium eingeräumt werde. Dagegen ist man über manche Teile des mathematischen Lehrpensums sehr verschiedener Ansicht; im allgemeinen will man eher eine Erweiterung des geometrischen, als des arithmetischen Pensums befürworten und möchte das letztere von gewissen vereinzelten Partieen, den diophantischen Gleichungen, Kettenbrüchen u. a. befreit sehen. Dagegen trägt man gegen eine Aufnahme der neueren Geometrie trotz lebhafter Befürwortung derselben auf der 3. schles. Konferenz (73) Bedenken. Für einen propädeutischen Unterricht in der Geometrie hat man sich namentlich in früherer Zeit seitens der Konferenzen ausgesprochen, neuerdings sind aber die Majoritäten, obgleich derselbe mehrfach von den Referenten befürwortet wurde, gegen denselben gewesen. Allgemein erklärt man sich gegen eine Ausarbeitung des Vortrages; betreffs der Methode ist man mit Recht darüber ziemlich einig, daß die ausschließliche Anwendung einer derselben ein Mißgriff sein würde.

Der Unterricht in den beschreibenden Naturwissenschaften ist schon auf der 7. und 8. westfäl. Konferenz (34, 37) besprochen und namentlich auf der letzteren nach einem Referate von Suffrian stufenmäßig abgegrenzt worden. Später ist der naturwissenschaftliche Unterricht überhaupt lange nicht zur Besprechung gekommen; dagegen sind in den letzten 12 Jahren auch über ihn vielfache Verhandlungen gepflogen worden, so über den naturwissenschaftlichen Unterricht im allgemeinen auf der 3. schles. (73), der 3. sächs. (74), der 1. hannov. (76), der 9. preuß. (80), über die beschreibenden Naturwissenschaften allein auf der 5. pomm. (73), über den physikalischen Unterricht allein auf der 16. und 18. westfäl. (67, 73) und der 8. preuß. (77), über den chemischen in den Realschulen auf der 17. westfäl. (71). Man war auch hier bemüht, dem Unterrichte, der noch sehr der einheitlichen und methodischen Behandlung entbehrt, so daß, wie namentlich der Referent der hannov. Konferenz zeigte, die bunteste Mannigfaltigkeit in den Lehrplänen herrscht, feste Ziele und Wege vorzuzeichnen. Im wesentlichen war man darüber einig, daß diejenigen Gymnasien, in denen der naturwissenschaftliche Unterricht in unzureichender Weise erteilt werde, ihrer Gesamtaufgabe auch nur in unzureichender Weise genügten; man verlangte daher wiederholt und ohne erheblichen Widerspruch, sei es, daß die Frage in den oben genannten Konferenzen oder bei andern Gelegenheiten zur Abstimmung gebracht wurde, daß dem naturwissenschaftlichen Unterricht in jeder Klasse 2 St. eingeräumt, und namentlich die durch den Lehrplan von 1856 veranlaßte Unterbrechung in IV aufgehoben werde, freilich bisweilen, wie auf der 3. sächs. (74), ohne angeben zu können, wie die 2 Stunden beschafft werden sollten. Dagegen wurde die mehrfach verlangte Aufnahme einer Prüfung in der Physik in das Abiturientenexamen von der Majorität regelmäßig

Digitized by Google

abgelehnt, aber für zweckmäßig erachtet, eine der mathematischen Aufgaben der Physik zu entnehmen. Darüber hat man sich auf den letzten Konferenzen, der 16. westfäl. (67), der 3. sächs. (74), der 1. hannov. (76), der 8. preuß. (77) geeinigt, daß auch auf den Gymnasien ein elementarer Kursus in der Chemie erteilt werde und zwar so, daß etwa ein Semester des physikalischen Unterrichtes dazu verwendet werde. Bei der Besprechung des Lehrplanes ist auch der Mineralogie gedacht worden; gegen ihre Ausschließung hat man sich erklärt, aber es für zweckmäßig erachtet, daß der wissenschaftliche Unterricht in derselben auf II verlegt werde.

Endlich sind auch die technischen Lehrfächer und zwar nicht etwa bloß gelegentlich besprochen, sondern zu einem ausdrücklichen Gegenstand der Beratung auf der 11. westfäl. Konferenz (51) gemacht worden, der Zeichenunterricht ganz besonders auf der 14. westfäl. (60), vor allen aber ist der Turnunterricht auf der 10. und 16. westfäl. (44 u. 67) und sehr eingehend auf der 1. posener Konferenz (67) besprochen und über den Stand des Turnunterrichtes auf der 19. und 20. westfäl. (77 u. 81) Bericht erstattet worden; auf der 6. posener Konferenz (82) hat man ausführlich über Turnspiele verhandelt. Des stenographischen Unterrichts ist nur auf der 15. westfäl. Konferenz (63) gedacht worden, und obgleich manche Stimmen warm für denselben eintraten, sprach sich doch die große Majorität mit Entschiedenheit principiell gegen die Einführung der Stenographie als Unterrichtsgegenstand aus.

Wir kommen nun zu den die **Erziehung** betreffenden Verhandlungen. Schon auf der 1. und 2. westfäl. (23 u. 24), und ebenso auf der 2. sächs. Konferenz (34) ist die Handhabung der Disciplin besprochen und auf den westfälischen eine Disciplinarordnung in Angriff genommen worden; doch kam erst auf der 6. (32) der Entwurf einer solchen zur Beratung, der dann auch im folgenden Jahre definitiv festgestellt wurde und erst auf der 19. (77) einer eingehenden Revision unterzogen worden ist. Daß überhaupt die wichtigsten, die Disciplin betreffenden Punkte in Form von Schulgesetzen fixiert und den Schülern bekannt gemacht werden möchten, dafür haben sich die meisten Konferenzen ausgesprochen und auf der 4. schles. (76) und der 10. preuß. (83) ist ein Entwurf derselben vollständig durchberaten worden. Außerdem sind die verschiedenen Fragen der Erziehung inzwischen wiederholt, so auf der 13. und 18. westfäl. (57 u. 73), der 3. sächs. (74), der 1. hannov. (76), der 5. posener (79), der 9. preuß. (80) ausführlich erörtert worden. Hierbei kam natürlich vielfach die Frage zur Besprechung, wie weit die Rechte der Schule sich auch auf das Verhalten der Schüler außerhalb der Schulzeit, auf die auswärtigen oder die am Orte ihre Eltern oder Angehörigen habenden Schüler erstrecken, wie überhaupt die Schule die Disciplin auch außerhalb der Schulzeit üben könne und solle. Diese Frage ist besonders auf der 1. pomm. (61), ferner auf der 18. westfäl. (73) und der 1. schlesw.-holstein. Konferenz (80) erörtert worden, und auch die 5. preuß. (68) muß hierher gerechnet werden, auf welcher das Verhältnis von Schule und Haus besprochen worden ist, wie es inniger zu gestalten und wie die beiderseitigen Rechte abzugrenzen seien. Auf der pomm. sind die Kockschen Thesen bemerkenswert, welche besonders energisch sich gegen die Übergriffe der Schule in die Rechte des Hauses erklärten, doch kamen sie nicht zur Besprechung. Es hat nicht verkannt werden können, daß, je eingehender diese Fragen der Disciplin besprochen und je mehr die Schulen sich ihrer Pflichten in dieser Beziehung bewußt geworden, sie ganz natürlich auch ihre Rechte weiter auszudehnen bemüht gewesen sind und so vielfach in das Gebiet des Hauses übergegriffen haben, wobei ihnen oft die Familien sehr bereitwillig entgegengekommen sind, der Schule das Geschäft der Erziehung, aber damit auch die Verantwortung für die Erziehung zu überlassen. Vortrefflich sind diese Punkte und das Bedenkliche einer solchen Auffassung in Schleswig von Gidionsen erörtert worden, so daß dort auch die Rechte eine besonders maßvolle Abgrenzung gefunden haben. Eine an sich in der Praxis wohl wenig wichtige Bestimmung, da sie dem Verhältnis zwischen Schule und Haus einen gewissen Rechtsboden geben soll, der diesem rein ethischen Verhältnis wenig angemessen ist

Digitized by Google

und sich im Falle wirklicher Anwendung doch unzuverlässig zeigen würde, ist vielfach, so auf der 6., 14., 18. westfäl. (32, 60, 73), der 5. preuß. (68), der 3. und 4. sächs. (74 u. 77) besprochen worden, daß nämlich die Schule sich eine schriftliche Anerkennung ihrer Schulordnung durch die Eltern solle geben lassen. Man ist mehr und mehr davon zurückgekommen, so daß man sich auf der 4. schles. (76), der 19. westfäl. (77), der 2. hannov. (79) dagegen erklärt hat. — Natürlich sind in jenen Verhandlungen stets die für das Schulleben wichtigen Fragen, wie sich die Schule dem Wirtshausbesuche, dem Besuche des Theaters, den Tanzvergnügungen, dem Tabakrauchen u. s. w. gegenüber zu verhalten habe, besprochen worden. Namentlich ist die Frage, ob der Wirtshausbesuch allgemein zu untersagen, oder ob gewisse Lokale und Zeiten unter bestimmten Bedingungen freigegeben werden sollen, mehrfach pro et contra erörtert worden. In neuerer Zeit haben sich die Majoritäten auf der 5. pomm. (73) und der 1. schlesw.-holst. Konferenz (80) dagegen erklärt, während man größtenteils die Regelung der Angelegenheit den einzelnen Lehranstalten nach ihren lokalen Verhältnissen und unter ausdrücklicher Verantwortlichkeit des Direktors überlassen hat, so auf der 3. sächs. (74), der 4. schles. (76), der 19. westfäl. (77). Daß Trinkgelage nicht zu gestatten seien, wird allgemein anerkannt; doch wird auch hier betreffs eines Abschiedsschmauses für die Abiturienten mehrfach eine Ausnahme unter gewissen Bedingungen statuiert, die wohl auch mehr auf dem Papiere zur Beruhigung des Gewissens der Schule stehen mögen.

Über die Strafen, die natürlich ebenfalls in den oben angeführten Verhandlungen zur Erörterung gekommen sind, ist auch speciell vielfach gesprochen worden; so auf der 2. pomm. (64), der 17. westfäl. (71), der 4. schles. und posener (76). Das Verbindungswesen ist schon auf der 2. westfäl. (24) und der 1. sächs. Konferenz (33) zur Zeit der Demagogenuntersuchungen, also mehr oder weniger aus politischen Rücksichten besprochen worden, und das Ministerium hat zur Aufmerksamkeit auf dieses staatsgefährliche Treiben ermahnt. Neuerdings sind es allgemein moralische Gründe, die die Schule veranlassen, gegen dieses sittenverderbende und die wissenschaftliche Bildung störende Treiben mit aller Energie einzuschreiten. So ist der Gegenstand ausdrücklich auf der 19. westfäl. (77), gelegentlich aber auch auf der 5. pomm. (73) und der 2. hannov. (79) berücksichtigt worden. — Wir erwähnen schließlich noch einige Verhandlungen, die ganz specielle Punkte der moralischen Bildung ins Auge gefaßt haben. Auf der 18. westfäl. (73) und auch auf der 9. preuß. (80) ist die Erziehung unsrer Jugend zu nationaler Gesinnung behandelt worden. Auf der letzteren hieß das Thema: Über die sittliche und nationale Durchbildung der Zöglinge auf den höheren Lehranstalten; und es wurde hervorgehoben, daß die nationale in der sittlichen ihr Korrektiv, die sittliche in der nationalen ihren kräftigsten Antrieb erhalten sollte. Auf der 1. rhein. (81) ist ferner alles besprochen worden, was zur Weckung und Kräftigung des Wahrheitssinnes dienen, und umgekehrt, was ihn zu verkümmern geeignet sein könne; doch wurde zum Schluß ausdrücklich erklärt, daß aus der Wahl des Themas nicht auf eine Zunahme des Lügengeistes oder überhaupt auf eine Verschlechterung des sittlichen Geistes der Nation geschlossen werden dürfe. Auf der 8. pomm. Konferenz (82) ist die Ordnungsliebe einer besondern Betrachtung unterzogen worden.

Schon frühzeitig ist auf den westfälischen Konferenzen die Sorge für die Gesundheit zur Besprechung gekommen, so auf der 3., 5., 6., 7., 8. (26, 29, 32, 34, 37), namentlich als die Lorinsersche Schrift die Aufmerksamkeit der Behörden auf diesen Punkt gelenkt hatte. Im allgemeinen wollte man eine Überbürdung nicht anerkennen und meinte, daß außer den üblichen (32) Lehrstunden 4 tägliche Arbeitsstunden die Kräfte nicht überstiegen; auch damals schon wurde der Vorschlag einer den Gesundheitszustand der Schüler überwachenden, einen Arzt in ihrer Mitte zählenden Kommission zurückgewiesen. In den letzten 16 Jahren ist dieser Gegenstand in den verschiedenen Provinzen besonders eingehend behandelt worden, so auf der 3. pomm. (67), der 17. und 18.

Digitized by Google

westfäl. (71 u. 73), der 6. preuß. (71), der 4. schles. (76) und ganz besonders der 5. sächs. (80), wo das überaus eingehende Referat von Fulda alle hierher gehörigen Fragen und Einrichtungen bespricht und, soweit es bei den gegenwärtigen Ermittelungen möglich ist, zu einem gewissen Abschluß bringt, während freilich viele Fragen noch Gegenstand einer weiteren Beobachtung und Erfahrung bleiben müssen. Die allgemeine Entscheidung der Konferenz lautet: Nach den persönlichen Erfahrungen der Mitglieder der Konferenz erscheint die Annahme, daß der Gesundheitszustand der die höheren Lehranstalten besuchenden Schüler im allgemeinen ein ungünstiger sei, nicht berechtigt. Die in einzelnen Beziehungen hervortretenden Übelstände beruhen überwiegend auf Umständen, die teils völlig außerhalb des Wirkungskreises der Schule liegen, teils nur in geringem Maße sich ihrem Einflusse zugänglich erweisen, z. B. erbliche Anlage, ungünstige häusliche Verhältnisse u. s. w. Gelegentlich ist der Gegenstand auch auf der 6. posener Konferenz (82) zur Sprache gekommen.

Es bleiben nun noch einige Verhandlungen zu erwähnen, die sich mit gewissen Einrichtungen der Schule beschäftigt haben. Über die Pausen zwischen den einzelnen Lehrstunden ist auf der 2. posener (70), über sogenannte Studientage auf der 6. pomm. Konferenz (76) verhandelt worden; über den Ausfall des Nachmittagsunterrichtes auf der 8. preuß. und der 5. posener Konferenz (77, 79); man war fast einstimmig der Ansicht, daß er nur zulässig sei, wo die großstädtischen Verhältnisse es dringend erforderten. Über die Ferien ist schon früher in Westfalen auf der 2., 7., 9., 11. Konferenz (24, 34, 40, 51) und ebenso in Schlesien auf der 3. und 6. (73, 82) verhandelt worden, um eine möglichste Einheit der Lage der Ferien für die evangelischen und katholischen Anstalten, für die sie stark differierte, herzustellen. Dennoch wollte in Westfalen keine von beiden Parteien die ihr liebgewordene alte Gewohnheit aufgeben, und als endlich 1876 durch eine Minist.-Verf. vierwöchentliche Sommerferien und vierzehntägige Herbstferien allgemein festgestellt wurden, entstand eine gewaltige Erregung, die auf der 19. Konferenz (77) lebhaften Ausdruck in der ausführlichen Besprechung dieser Frage fand, worauf sich die Versammlung mit starker Majorität von 17 gegen 10 St. für eine einheitliche Ferienordnung, aber für lange Herbstferien erklärte. Dem entgegen haben sich die 5. sächs. (80) und die 6. schles. (82) sehr bestimmt für lange Sommerferien entschieden; dabei kam auf der ersteren die Frage, das Schuljahr entsprechend dem Kalenderjahr mit Neujahr beginnen zu lassen, zu lebhafter Erörterung.

Sehr oft ist über eine einheitliche Abfassung der Censuren und der Abgangszeugnisse, ferner über die an die Aufnahme und die Versetzung zu stellenden Bedingungen beraten worden; so sind schon kurze Verabredungen auf der 1., 2. und 3. westfäl. (23, 24, 26) und auf der 1. sächs. Konferenz (33) getroffen worden. Später sind alle damit zusammenhängenden Fragen eingehender auf der 7. preuß. (74), der 4. posener (76), der 4. sächs. (77) behandelt worden; nur die Censuren und anderweitigen Zeugnisse wurden auf der 14. und 19. westfäl. (60 u. 77), der 4. und 6. schles. (76, 82), der 6. pomm. (76), der 1. schlesw.-holst., der 9. preuß. (80), der 1. rhein. (81) und der 3. hannov. (82); nur die Versetzungsfrage auf der 2. pomm. (64) und der 1. schles. (67) erörtert. Vielfach kam dabei natürlich die Frage nach der Dauer der Lehr- und Klassenkurse zur Besprechung, zuerst auf der 7. westfäl. (34), ausdrücklich auf der 2. posener Konferenz (70). Für die halbjährigen erklärte sich die 2. pomm. (64), gegen dieselben die 1. schles. (67), während andere, so namentlich die 2. posener (70) und die 4. sächs. (77) die Entscheidung den einzelnen Kollegien überließen. Auffällig waren die Mitteilungen, daß man mehrfach von neu eingerichteten Jahreskursen nach einiger Zeit wieder zu den halbjährigen zurückgekehrt sei. Und auch auf der 8. pomm. (82) ist nach der neuen Minist.-Verf., welche ausdrücklich Jahreskurse verlangt, diese Frage eingehend erörtert und namentlich die Einrichtung der Wechselcötten, wie sie an großen Anstalten möglich sind, besprochen worden. Trotz der gesetzlichen Regelung sind aber die meisten Direktoren dafür, daß von IIIa ab aufwärts auch halbjährliche

Digitized by Google

Versetzungen thunlich seien; der Vorsitzende Wehrmann enthielt sich hierbei der Abstimmung.

Sehr oft sind das Abiturientenexamen und die für dasselbe gestellten Anforderungen zur Besprechung gekommen, und zwar ist dies teils bei Gelegenheit der einzelnen Disciplinen geschehen, teils sind ausdrücklich die ganze Einrichtung, ja die einzelnen Paragraphen des Reglements erörtert worden. Schon auf der 1. sächs. Konferenz (33) wird darüber geklagt, daß die Schüler zu sehr zu diesem Examen lernten; auf der 8. westfäl. (37) sind die Wirkungen des Reglements v. 1834 besprochen und auf der 8. und 9. (37 u. 40) die entsprechenden Verordnungen in Baden und Hannover damit verglichen worden; ferner wurden auf der 12. westfäl. (54) Wünsche für Abänderungen jenes Reglements und auf der 4. pomm. (70) und der 4. schles. (76) solche für Änderung der Bestimmungen von 1856 ausgesprochen, auf der 16. westfäl. (67) namentlich eine Vereinfachung der Abiturientenprüfung an den Realschulen für notwendig gehalten. — Die bei der Prüfung bemerkten Unterschleife und die Mittel zu ihrer Verhütung kamen auf der 5., 7., 9. westfäl. Konferenz (29, 34, 40) zur Sprache, die Auswahl des Materials für die schriftlichen Aufgaben wurde von 10 zu 10 Jahren einer Kritik unterworfen und kam auf der 11., 14., 17. (51, 60, 71) zur Besprechung; auf der 15. westfäl. (63) handelte man auch über die Entlassung der Abiturienten nach erfolgter mündlicher Prüfung. — Über Schulfeste ist ausdrücklich auf der 5. pomm. (73), der 18. westfäl. (73), der 9. preuß. (80) und der 6. posener (82) gesprochen worden, gelegentlich aber auch auf der 10. und 16. westfäl. (44 u. 67), der 3. sächs. (74) und der 5. preuß. (68).

Die Einrichtung von Schülerbibliotheken ist ebenfalls schon auf den ersten beiden westfäl. Konferenzen (23, 24) und der 2. sächs. (34) in Anregung gebracht worden. Weit eingehender wurde dann der Gegenstand auf der 13.—16. westfäl. Konferenz (57—67) behandelt, indem man auf der 13., nachdem der Zweck und die Wichtigkeit einer solchen wohlgesichteten Bibliothek anerkannt worden, eine Kommission von 4 Mitgliedern damit beauftragte, einen Katalog der bereits auf den einzelnen Anstalten vorhandenen Bücher nebst einer Beurteilung derselben aufzustellen. Dies war für die 14. Konferenz (60) erst sehr unvollkommen geschehen und so wurde die Angelegenheit vorzugsweise Hoegg übertragen; doch ist erst auf der 16. (67) ein Abschluß erreicht und dann ein Katalog der wirklich empfehlenswerten Bücher gedruckt worden. Eingehend ist dann auch in Preußen auf der 5. (68) und auf der 3. posener (73), neuerdings auf der 5. schles. und der 5. sächs. (79, 80) über die zweckmäßigste Einrichtung und Verwaltung der Schülerbibliotheken verhandelt worden. Im allgemeinen hat man sich dafür ausgesprochen, für die einzelnen Klassenstufen besondere Bibliotheken einzurichten, die allerdings unter einem Hauptbibliothekar stehen, der im Verein mit dem Direktor die Anschaffung der Bücher besorgt, während Hilfsbibliothekare der einzelnen Stufen, die Ordinarien oder Lehrer des Deutschen, die Verteilung der Bücher an die einzelnen Schüler und die Benutzung der Bibliothek überwachen. Die Ansichten über die aufzunehmenden Bücher sind im Princip wenig divergierend, gehen aber in Beurteilung der einzelnen Bücher weit auseinander.

Daß die Programme an die Mitglieder der westfäl. Konferenzen zur Berichterstattung verteilt worden sind, ist bereits oben erwähnt, aber auch, daß wenig dabei herausgekommen zu sein scheint, da die Protokolle fast nichts darüber enthalten; auch auf der 1. sächs. (33) ist darüber gesprochen worden. Eingehend ist das ganze Institut der Schulprogramme nur auf der 4. preuß. und der 16. westfäl. Konferenz (65 u. 67) besprochen worden, als das Ministerium eine Änderung in der bisherigen Einrichtung vorzunehmen beabsichtigte und auch ausgeführt hat. Im allgemeinen hatte man die Beibehaltung des Instituts und auch wesentlich in seiner bisherigen Form gewünscht. Auf der 6. schles. (82) ist ausdrücklich über den Nachteil verhandelt worden, der durch den Wegfall der Programmabhandlungen entsteht, und die Majorität erklärte die Aufhebung

Digitized by Google

er Verpflichtung der höheren Lehranstalten, eine Programmabhandlung zu liefern, für en wissenschaftlichen Geist der Anstalten nachteilig.

Wir kommen endlich zu Verhandlungen, welche sich auf die Lehrer selbst beehen. Bereits im J. 1827 war in Westfalen eine Dienstinstruktion für die Direktoren und Klassenordinarien erlassen worden. An Stelle der ersteren war vom Provinzialschulkollegium 1854 ein neuer Entwurf der 12. Konferenz vorgelegt worden; in iner engeren Konferenz haben, ohne Teilnahme der Vorsitzenden, die Direktoren denselben beraten und ihre Bemerkungen den Kommissarien eingereicht, worauf 1856 eine eue Dienstinstruktion (s. Wiese, Verordn. II. 158) erlassen worden ist. Das über diese Verhandlungen geführte Protokoll ist aber nicht abgedruckt worden. Eine ähnliche Instruktion für die Lehrer, deren Entwerfung Ahlemeyer übernommen, ist dann auf der 3. Konferenz (57) besprochen und angenommen worden; doch wurden die Instruktionen von der Behörde selbst erst viel später, die für die Ordinarien nämlich 1863, die für ie Lehrer 1868 erlassen. Das Institut der Ordinarien ist auch auf der 5. schles. Konferenz (79) besprochen worden. Interessant war für die gegenwärtige Auffassung er kollegialischen Verhältnisse die entschiedene Erklärung Höpfners auf der 1. rhein. Konferenz, der einzig mögliche Geist der Schulleitung sei der monarchische, während die Direktoren sich früher wohl mehr als die primi inter pares anzusehen pflegten.

Mehrfach ist die überaus wichtige Frage der Lehrerbildung behandelt worden, zuerst auf der 5. westfäl. und der 1. sächs. Konferenz (29 u. 33), dann eingehender auf der 11. westfäl. (51). Diese Verhandlung hat dann Mützell zu seiner bekannten großen, die Lehrerbildung besprechenden Abhandlung Veranlassung gegeben. Das Prüfungsreglement ist später auf der 14. (60) einer die einzelnen Paragraphen besprechenden Kritik unterzogen worden. Als dann der neue Ministerialerlaß vom 30. März 1867 erschienen, ist die Anleitung der Schulamtskandidaten auf der 16. westfäl. (67), der 4. pomm. (70), später auf der 8. preuß. (77) und der 8. pomm. (82) zu sehr eingehender Besprechung gekommen. Auch der 4. posener (76) war das Thema vorgelegt, konnte aber aus Mangel an Zeit damals nicht behandelt werden, und ist daher auf der 5. posener gleichzeitig mit einer Verhandlung auf der 5. schles. (79) zur Diskussion gestellt worden. Allgemein hat man sich für die Beibehaltung des Probejahrs in seiner bisherigen Form erklärt und gegen pädagogische Seminare, die nur von nicht eben starken Minoritäten beantragt und verteidigt wurden, ausgesprochen, dagegen ausführlich angegeben, wie das Probejahr zweckmäßig eingerichtet und ausgenutzt werden sollte, darüber auch eine Menge Thesen aufgestellt, welche m. E. nur auf dem Papiere stehen bleiben werden, weil im allgemeinen weder die Direktoren, noch die betreffenden Ordinarien oder Fachlehrer Zeit, Lust und Geschick, sich der schwierigen Aufgabe einer verständigen Anleitung der Kandidaten zu unterziehen, noch die Kandidaten das lebhafte Bewußtsein haben werden, daß ihnen eine solche Anleitung nötig sei, und dies um so weniger, als die Behörden selbst bei der Zuweisung der Kandidaten an die Lehranstalten und der von ihnen genehmigten oder veranlaßten Beschäftigung in wahrhaft unverantwortlicher Weise zu Werke gehen und dadurch selbst zeigen, daß sie eine solche Anleitung für unnötig halten. Zum Beweise dieser meiner Behauptung, welche hart erscheinen muß, führe ich aus meiner beschränkten Erfahrung 3 Beispiele aus dem letzten Jahre an, also aus einer Zeit, wo es nicht mehr an Kandidaten mangelt, so daß die Behörde ihr Vorgehen nicht mehr mit der Not der Zeit entschuldigen kann. Ein junger Mathematiker wird zur Abhaltung seines Probejahres an ein Gymnasium geschickt, um die volle Stelle des beurlaubten Mathematikers zu vertreten; er hatte also den gesamten mathematischen Unterricht von III—I ohne irgend welche Anleitung eines Fachlehrers zu übernehmen und wird mit Stunden so überlastet, daß von einer eingehenden pädagogischen und didaktischen Ausbildung und Vorbereitung nicht die Rede sein kann. Ein zweiter junger Mathematiker wird ebenfalls an ein Gymnasium zur Abhaltung seines Probejahres geschickt und hat 11 St. in 5 verschiedenen Klassen zu geben; darunter sind nur 2 Stunden, für

Digitized by Google

welche er die facultas erworben hat, obgleich gerade er in der Prüfung eine recht vielseitige und ausgedehnte facultas nachgewiesen hat. Ein philologischer Kandidat wird an ein drittes Gymnasium zur Ableistung seines Probejahres geschickt; im ersten Halbjahre hat er eine volle Lehrerstelle zu versehen und wird zugleich mit dem Ordinariat der betreffenden Klasse betraut, im zweiten hat er dagegen bloß 6 Nebenstunden zu geben. Es ist offenbar, daß der eigentliche Zweck des Probejahres, die Kandidaten pädagogisch und didaktisch auszubilden, für die Behörden ganz in den Hintergrund tritt, daß die Kandidaten viel mehr nur benutzt werden zu einer möglichst leichten und billigen Ausfüllung augenblicklicher Lücken im Lehrerpersonal einzelner Anstalten, und daß man das Probejahr daneben benutzt, die Kandidaten kennen zu lernen. Kein Wunder ist es, daß diese selbst nicht das Bedürfnis fühlen, sich methodisch auszubilden. Vielfach ist auf den Konferenzen, namentlich auch von den Vorsitzenden eine 2. Prüfung empfohlen worden, die ja auch seitens der Behörde in Aussicht genommen war, aber an sich keinen Zweck haben würde, wenn nicht in der Zwischenzeit den Kandidaten die Möglichkeit zu ihrer pädagogischen und didaktischen Ausbildung wirklich geboten wird.

Die Einrichtung der Direktoren-Konferenzen selbst hat den Gegenstand einer Verhandlung auf der 5. posener Konferenz (79) gebildet.

So ist in dem Vorstehenden ein Überblick über den reichen Inhalt der Verhandlungen dieser Konferenzen gegeben worden. Es giebt, wie man sieht, wohl keinen wissenschaftlichen oder technischen Unterrichtsgegenstand, keine Seite des Schullebens, keine Schuleinrichtung, die nicht einer mehrmaligen und eingehenden Besprechung auf diesen Konferenzen unterzogen worden wäre, und zwar ist es von denen geschehen, die in dem unmittelbaren Schulleben selbst stehen und doch als Leiter ihrer Anstalten einen umfassenderen Blick haben, und unter der Leitung derer, denen die Oberaufsicht über diese Anstalten anvertraut ist. So sind denn diese Beratungen von dem entschiedensten Einfluß auf die Entwicklung des preußischen Schullebens während der letzten 50 Jahre gewesen. Denn kaum ist eine Einrichtung getroffen, die nicht auf diesen Konferenzen eine mehrfache Vorberatung gefunden und nachträglich eine ebenso freimütige, als vorsichtige Kritik erfahren hätte. In einzelnen Provinzen besonders, die, wie namentlich Westfalen, aus sehr heterogenen Bestandteilen zusammengesetzt waren, oder, wie Posen und Schlesien, scharfe konfessionelle Gegensätze boten, haben sich diese Konferenzen besonders segensreich erwiesen, um diese Gegensätze mehr oder weniger auszugleichen und eine gewisse Einheit herzustellen. So ist es auch für die neu dem Staate einverleibten Provinzen alsbald ein Bedürfnis gewesen, die allgemeinen Einrichtungen nach gemeinschaftlicher Verabredung so zu vereinbaren, daß sie sich denen des größeren Staates anpaßten, ohne wünschenswerte Eigentümlichkeiten aufzugeben. Indem zugleich die Ansichten der verschiedenen Provinzen in den gedruckten Protokollen zum Ausdruck kamen, ist auch für den ganzen Staat im kleinen und einzelnen eine größere Einheit erzielt worden, als es durch Vorschriften der Behörde möglich gewesen wäre, die doch nicht so ins Detail gehen konnten. Dadurch aber, daß die Themata in den einzelnen Kollegien vorher zur Besprechung gekommen sind, ist zugleich in diesen das Interesse für die allgemeine Behandlung der das Schulwesen betreffenden Fragen geweckt worden, und die Glieder der einzelnen Kollegien sind genötigt worden, sich über die rohe Empirie zu erheben und über die allgemeine Beantwortung der einschlagenden Fragen sich Rechenschaft zu geben. Welche Fortschritte die Methodik gemacht hat, sieht man am deutlichsten, wenn man die Verhandlungen der früheren Konferenzen mit den neueren vergleicht. Daneben sind sich die höheren Lehranstalten auch ihrer erziehlichen Aufgabe immer kräftiger und lebendiger bewußt geworden. Aber freilich läßt es sich auch nicht leugnen, daß durch die dadurch begünstigte Uniformierung in Beziehung auf Unterricht und Erziehung das individuelle Leben der einzelnen Anstalten und der in ihnen wirkenden Kräfte, sowohl der Lehrenden, als der Lernenden, mehr beengt und bedrückt, die Freiheit der eigentümlichen Entwickelung gehemmt worden ist. In didaktischer Beziehung ist dieser Mangel nicht mit Unrecht

Digitized by Google

ihin bezeichnet worden, die Anstalten hätten in dem Grade aufgehört, Gymnasien zu in, als sie Schulen geworden seien; in Beziehung auf die Disciplin hat die Schule re Rechte dem Publikum, dem Hause gegenüber immer mehr ausgedehnt, aber damit gleich Pflichten übernommen, deren Erfüllung ihr nur in einem beschränkten Grade öglich ist, und sich eine schwer zu tragende Verantwortlichkeit aufgeladen. Gleichzeitig aber auch die Stellung der höheren Lehranstalten im Staate und in den Städten ne angesehenere, ihr Einfluß durch die an den Besuch gewisser Klassen und an das biturientenexamen geknüpften Berechtigungen ein weit größerer geworden, und damit nd leider auch die Ansprüche der Lehrer in einem Grade gestiegen, daß ihre Gedanken t mehr von den Fragen des Gehaltes und der äußeren Rangstellung, als von denen s Unterrichtes und der Erziehung in Anspruch genommen werden. Es darf hervorheben werden, daß gerade diese Fragen, welche anderweit die Lehrerversammlungen viel beschäftigen pflegen, auf den Direktoren-Konferenzen nie auch nur gelegentlich angeregt erden sind.

Dr. Erler.

Provinzialschulen, s. Schulbezirk.

Provinzialschulrat, s. Schulregiment.

Provisor, s. Lehrer Bd. IV S. 424 ff.

Prüfung, s. Schulprüfung.

Prüfungen. Maturitätsprüfung (Reife-, Abiturienten-, Absolutorial-, Dimissorial-, Entlassungs-, Abgangs-Prüfung) ist im allgemeinen die Prüfung der Schüler iner Anstalt zur Ermittlung, ob und inwieweit sie dasjenige Maß der Schulbildung rlangt haben, welches der Anstalt als Ziel gesetzt ist, im besondern bei den Gymnasien ie durch eine vom Staate angeordnete Prüfungskommission nach einem vorgeschriebenen Regulative vorzunehmende Prüfung aller eine künftige Anstellung in bestimmten Kategorieen des gelehrten Staats- und Kirchendienstes begehrenden Jünglinge zur schließlichen Feststellung, ob und inwieweit dieselben denjenigen Grad der Schulbildung und diejenige Reife des eigenen Denkens und Urteilens erlangt haben, welche als die Grundlage der allgemeinen Bildung erforderlich sind', um mit Erfolg in das selbständige Studium eines besonderen wissenschaftlichen Faches auf der Universität oder einer technischen Hochschule einzutreten. Nur die letztere soll hier behandelt werden.

I. Geschichtliche Entwicklung*). 1. Die Versuche, den Zutritt unreifer Schüler zur Universität zu verhindern, sind sehr alt. Der Mahnruf Luthers in seiner Schrift von des christlichen Standes Besserung 1520 an die „Fürsten und Städte, doch wohl Acht zu haben, daß allein die Allergeschicktesten der niedern Schulen zur Universität gingen", war nicht umsonst ergangen, wenn er auch zunächst ohne Folgen blieb, da erst eine bessere Organisation dieser niedern Schulen eintreten mußte. Die Bitte des Weilburger Rektors aus 1618, dass gnedige Anordnung und zugleich ernster bevelch ergienge, dass den Eltern, so unsers gnedigen Herrn underthanen, nicht frey stünde, ihre kinder aus der schull hinwegzunemen, sie seyen denn von den praeceptoribus düchtig erkannt ad publicas lectiones, blieb nicht unerhört, wenigstens verfügte die dortige Schulordnung von 1699: „daß der Rektor den Schüler erst für reif erklären solle, ehe er zur Universität gienge und daß dieser schlechterdings nicht ohne eine orationem valedictoriam gehalten zu haben die Schule verlassen solle", und eine Verordnung von 1723, erneuert 1765, befahl allen Beamten, Pfarrern, Unterthanen und Eingesessnen ihre Kinder zur Weilburger Schule zu schicken und wenn sie studiren sollten, nicht eher wieder heraus zu nehmen, als bis sie nach einem examine zum Studiren tüchtig und auf Universitäten zu gehen capables gefunden wären. Ähnlich in andern Staaten, z. B. der Grafschaft Isstein, wo 1715, 1734 und 1739 Befehle ergingen, daß kein Landeskind ohne besondere Erlaubnis die Schule verlasse, ehe es alle Ordnungen

*) Die Abkürzungen M.-Pr. für Maturitätsprüfung, M.-Z. für Maturitätszeugnis, Pr.-K. für Prüfungskommission werden leicht verständlich sein.

Digitized by Google

der ersten Klasse durchgemacht habe. Weiter war schon eine ansbachische Verfügung von 1644 gegangen, die alle Schüler der lat. Schulen verpflichtete, sich am gymn. ill. Christian-Ernestinum zu Bayreuth pro maturitate prüfen zu lassen. Auch das preußische Patent vom 25. August 1708 gestattet den Schulbehörden die Abweisung aller, welche entweder wegen Stupidität, Trägheit oder Mangel an Lust und Trieb oder auch wegen anderer Ursachen zum Studieren unfähig sind, wie die preußische Verordnung vom 30. Sept. 1718 verlangt „wo einer allzu eilig davon eilet, soll ihm nicht leicht oder doch nach seinen profectibus ein testimonium ertheilt werden. Die studiosi sollen beim Beziehen der Universität zuvörderst ihre von denen Schulen, gymnasiis, von ihren Beichtvätern und von allen praeceptoribus unterschriebene testimonia vorlegen, von denen decanis recht examinirt und nach befundener Tüchtigkeit immatriculirt werden."

Die Vorkehrungen gegen den Bezug der Universität seitens der immaturi gehen also aus der Rücksicht auf den Staats- und Kirchendienst hervor. Dabei bleibt aber der Besuch der Universität allen, auch den immaturis, völlig freigestellt. Man verwahrt sich noch 1788, als in Preußen eine M.-Pr. für alle Schüler eines Gymnasiums an demselben, für alle Privatisten an der Universität eingeführt wurde, ausdrücklich in einem Erlaß des kurmärkischen Oberkonsistoriums dagegen, „als läge es in der Absicht, die bürgerliche Freiheit insofern zu beschränken, daß es nicht ferner jedem Vater freistehen solle, auch einen unreifen und unwissenden Jüngling zur Universität zu schicken" und andererseits läßt der Wunsch des Brandenburger Rektors Hein im Progr. von 1741, daß doch die Examina auf der Universität wieder aufkommen sollten, damit sich dieselben nicht mit solchen Uranfängern füllten, welche sich im Laufe der Wissenschaften mit nöthiger Unterhaltung in dem Priscianus hindern lassen müßten, genügend erkennen, daß jene den decanis überantworteten und dieselben ohne Zweifel über Gebühr belastenden Examina nicht lange Bestand gehabt haben. Hein läßt sie vornehmlich aus materiellen Gründen in Verfall geraten sein und bedauert das; denn eine geringe Zahl zurückgewiesener Akademisten könnte unter den Schülern großen Eifer erwecken und auch die Eitelkeit der Eltern im Zaume halten; er erblickt also bereits in solch einem Examen ein natürliches Mittel der Anregung zum Fleiß und Eifer der Schüler. Dem akademischen Senat in Herborn wurde noch 1775 anbefohlen, Kinder von Handwerks- und Bauersleuten weder zu dem theologischen noch juristischen Studium zuzulassen, wenn sie von ihm nicht öffentlich geprüft und tüchtig befunden seien.

2. Die Motive, mit welchen 1788 die preußische Regierung die Einführung einer M.-Pr. begleitet, „da nach wie vor viele Jünglinge zu unreif und unwissend zur Universität kommen, die Vorlesungen nicht zu benutzen verstehen, so zu Müßiggang und Unordnung verleitet werden, daher viele Ämter von Unwissenden besetzt würden", kehren in den späteren Verordnungen desselben Staats wie in denjenigen anderer deutscher Staaten wieder. Unter diesen folgt Württemberg zunächst, wo 1811 die schon längere Zeit für die Theologen beim Eintritt in die Convikte vorgeschriebene M.-Pr. auf alle inländischen Fakultätsstudierenden ausgedehnt wird, „damit sich keine untüchtigen Subjekte in den Staatsdienst schleichen". Andere deutsche Regierungen sind erst viel später, meistens erst in den 20er Jahren dieses Jahrhunderts zur Einführung von M.-Pr. gekommen. In Hannover (1829) wird dieselbe zunächst damit motivirt, daß die auf die Universität abgehenden jungen Leute nicht immer diejenigen wissenschaftlichen Vorkenntnisse besäßen, welche durchaus erforderlich seien, um die akademischen Vorträge recht verstehen und zweckmäßig benutzen zu können; die Motive werden aber hier dahin erweitert, daß „die Fälle immer häufiger werden, wo Jünglinge aus solchen Ständen, denen es zu einer für den Beruf eines Gelehrten notwendigen Ausbildung der Sitten und Kenntnisse ihrer Kinder an Gelegenheit und Mitteln fehlt, durch falsche Ansicht geleitet, dem gelehrten Stande gewidmet und dadurch anderen in ihrer Art nicht weniger achtungswerten und ebenfalls Anlagen und Geschicklichkeiten erfordernden Gewerbsarten zur Verminderung ihres eignen wahren Lebensglückes entzogen werden; daß darum

Digitized by Google

:n vielfachen Nachteilen, welche hieraus sowie aus dem überhand nehmenden Zudrange
im Studieren entständen, entgegenzuwirken sei". In Österreich, wo Graf Pergen schon
770 beantragt hatte, daß, da der Studierenden zum Nachteil des Ackerbaues und des
riegsdienstes zu viele seien (multorum manibus egent res humanae, paucorum
apita sufficiunt), den Bauern- und gemeinen Bürgersöhnen nicht gestattet werde,
hne besondere Erlaubnis, die nur durch Proben und statthafte Zeugnisse einer mehr
ls mittelmäßigen Fähigkeit und eines vorzüglichen Hanges zu den Wissenschaften erhalten
erden könne, sich dem Studium auf der Universität zu widmen, ist die M.-Pr. erst
849 eingeführt.

Es wird der M.-Pr. also die Aufgabe zugewiesen, dem Zudrange namentlich
er Jünglinge aus niedern Lebenskreisen zum Studieren und zum Staats- und Kirchen-
ienste zu wehren. Das vermag sie, wenn und insofern ihr Bestehen einesteils von
er Erfüllung von Forderungen abhängig gemacht wird, welche ein langjähriges, viel
Zeit und Geld kostendes Privat- oder Schulstudium voraussetzt, andernteils als Be-
ingung der Zulassung zum Examen für den Staats- und Kirchendienst auftreten darf.
In andern Staaten hat man sich erst schwerer dazu entschließen können, diese Schranke
:em Eintritt in den öffentlichen Dienst zu ziehen, sei es daß der Zudrang zum Studieren
ort nicht bemerklich war, sei es in der Erwägung, daß die bürgerliche Gesellschaft eine
Menge von Bedienungen zu verwalten hat, zu denen Männer von gar verschiedenen
Graden in Wissenschaften und Kenntnissen erfordert werden und welche im Ertrage ebenso
ungleich sind, wie in den Arbeiten (Gurlitt, Schulschriften II, S. 372), sei es daß die
maßgebenden Kreise sich vor der Zweischneidigkeit dieser Schranke fürchteten. Die koburg-
gothaische Verordnung vom 30. Okt. 1828 sagt z. B.: „Wer sich der M.-Pr. entzieht, hat
keinen Anspruch auf Beförderung in Unseren Landen," gleichwohl fügt sie bei, wer in der
M.-Pr. untüchtig befunden, soll nicht durch Zwang vom Studieren abgehalten werden,
es soll demselben vielmehr der Zutritt zum Staatsexamen ebensowohl offen stehen.
Das ist noch ganz der Standpunkt der preußischen Verordnung von 1812, welche zwar
die Vorlage eines M.-Z. bei der Staatsprüfung verlangte, aber ein solches Zeugnis auch
demjenigen erteilte, der in der M.-Pr. nur für bedingt tüchtig, ja für untüchtig erklärt
war, und auch diesem alle weiteren an den Besuch der Universität und an die Erwerbung
eines M.-Z. geknüpften Berechtigungen zugestand. Anders im Eingange der württem-
bergischen Verordnung vom 17. Januar 1818: „Se. Majestät haben in dem Ver-
fassungsentwurfe § 56 erklärt, daß jeder Staatsbürger die Freiheit habe, seinen Stand
nach eigener Neigung zu wählen und sich dazu im In- und Auslande auszubilden.
Diese Freiheit bleibt inzwischen bei denjenigen, welche sich solchen Staatsdiensten, die
eine besondere wissenschaftliche Bildung voraussetzen, widmen wollen, notwendig bedingt
durch die Mittel, welche angewendet werden müssen, um zu verhüten, daß nicht Unwürdigen
diejenigen Begünstigungen zu teil werden, welche denen, die jene Absicht haben, bestimmt
sind und daß überhaupt keine untüchtigen Subjekte sich in den Staatsdienst einschleichen."
Von dieser Seite betrachtet gewann die M.-Pr. bald die Geltung einer demokratischen
Institution, ähnlich wie das Landexamen in Württemberg (s. d. Artikel), und je größere
Berechtigungen an die Erwerbung eines M.-Z. geknüpft und für alle Stände zugänglich
wurden, Stipendiengenuß, Befreiung oder Abkürzung des Militärdienstes, Zutritt zu
Staats- und Kirchenämtern, desto populärer mußte sie werden.

3. Preußen ist mit der Einführung der M.-Pr. den andern deutschen Staaten
vorangegangen. Diejenigen derselben, welche noch zurückgeblieben waren, mußten in
dem Bundesbeschlusse vom 13. Novbr. 1834 dazu die indirekte Aufforderung erblicken,
da Artikel 2 desselben die Immatrikulation auf der Universität von der Vorlage eines
Zeugnisses über wissenschaftliche Vorbereitung zum akademischen Studium, sowie über
sittliches Betragen abhängig macht, und den Erlaß von Verordnungen hierüber in allen
Bundesstaaten, sowie deren Mitteilung an die Bundesversammlung befiehlt. Die
Ungunst und das Mißtrauen, womit die 1834er Bundesbeschlüsse von den liberalen

Digitized by Google

Parteien Deutschlands aufgenommen wurden, traf seitdem auch die M.-Pr., in welcher man eine polizeiliche Maßregel zur Dämpfung des Liberalismus sah. Dieser Auffassung leisteten Schulmänner wie Friedemann Vorschub, wenn derselbe bereits 1824 (Seebodes Archiv S. 747) eine strenge, in allen Bundesstaaten gleichmäßig eingeführte M.-Pr. als das einfachste Mittel anriet, „um die von aller ernsten Wissenschaft abführenden politischen Spielereien und Schwärmereien der Studierenden zu vertilgen". Das von dem Altensteinschen Ministerium 1834 ausgegangene Reglement für Abhaltung der M.-Pr. sei, sagt Eilers (Wanderungen V, S. 95) unter Berufung auf Schleiermacher, angesehen für eine zur Dämpfung des in der litterarischen Welt überwuchernden Geistes erfundene Maßregel, die freilich nur zur Verkrüppelung von ein paar Hundert aufstrebender Jünglinge gedient, im übrigen aber die Sache noch ärger gemacht habe.

4. Daß die Einführung von M.-Pr. nicht allein im Interesse des Staatsdienstes liege, vielmehr auch die Interessen der Schule aufs kräftigste zu fördern vermöge, hatten, wie oben § 1 bereits bemerkt worden ist, tüchtige Schulmänner alsbald erkannt. Es war, sagt Gurlitt a. a. O. S. 366, zwei Jahre nach seiner 1802 erfolgten Übersiedelung als Direktor von Kloster-Bergen nach Hamburg, eine gerechte Klage der Schulmänner, daß oft selbst Jünglinge, welche vorhin mit Fleiß und Eifer den Studien oblagen und Gesetzmäßigkeit und Wohlanständigkeit in Betragen und Sitten bewiesen, gegen das Ende ihrer Schullaufbahn eine gewisse Schlaffheit und Gleichgültigkeit gegen den Schulunterricht zeigten, die Lektionen häufig verabsäumten und sich den Banden der Gesetze und Disciplin vielfältig entzogen. Dieser bedauernswürdigen, den Schulmann mit Verdruß und Leid erfüllenden Ausartung kann, wie mich die lange Erfahrung in meinem vorigen Amte gelehrt hat, hauptsächlich dadurch begegnet werden, daß wenige Tage vor dem Abgange der Jünglinge von Schulen mit denselben eine Prüfung ihrer erworbenen Kenntnisse und ihrer Fähigkeit zur fruchtbaren Benützung eines höheren Unterrichts in Gegenwart der vorgesetzten Staatsbehörde sowohl, als aller ihrer bisherigen Lehrer angestellt, nach Abhaltung derselben von den genannten Anwesenden nach Maßgabe der schriftlich zu dem Ende verfertigten Arbeiten und des mündlichen Examens über ihre Reife für den höhern wissenschaftlichen Unterricht verlieret und zufolge des aus der Stimmenmehrheit hervorgehenden Urteils die Reife oder Unreife des abgehenden Jünglings von dem dirigierenden Lehrer des Unterrichtsinstituts gleich im Eingange des Schulzeugnisses ausdrücklich und ohne alle zwischen Reife und Unreife in der Mitte liegenden Nüancen und Grade angegeben werde. Ich habe durch vieljährige Erfahrung bewährt gefunden, daß jenes freimütige Urteil, welches von der Staatsbehörde und den Lehrern auf Grund vorhergehender Prüfung über die Fähigkeiten und die wissenschaftliche Reife der Abiturienten einer Schule gefällt zu werden pflegt, nicht nur die Jünglinge ihre Schulstudienzeit zu verlängern und gehörig zu vollenden veranlaßt, sondern auch den Fleiß und die Thätigkeit bei allen einer edlen Ehrliebe nur einigermaßen fähigen Jünglingen, besonders aber bei denen befördert, welche sich dem Übergange aus der Schuldisciplin zu höhern Studien nähern. Wichtig aber muß es besonders in unsern Tagen den Schulmännern sein, die Jünglinge mit einem recht wackern Fonds klassischer Gelehrsamkeit versehen den höhern Lehranstalten zu übergeben, damit sie sich auf einigen derselben nicht von schwärmerischen, den armseligen Mysticismus und verschlagenen Katholizismus (ich meine die Hierarchie und den Mönchsgeist) aus Unwissenheit der Altertumskunde, der Bibelerklärung und der Geschichte der Begriffe und Meinungen begünstigenden Lehrern täuschen lassen.

Schulmänner wie Gurlitt, dessen Vorschläge zur Einrichtung der M.-Pr. auf gesunden Principien beruhen, die nie hätten verlassen werden sollen, fanden also in Übereinstimmung mit Gedike und Meierotto in der Einführung einer M.-Pr. eine kräftige Unterstützung ihrer auf die intellektuelle und sittliche Bildung der Jugend gerichteten Bestrebungen und zollten derselben ihren Beifall. Noch lag der Schwerpunkt

Digitized by Google

er Gymnasien in den altklassischen Studien, noch war die Kenntnis des Latein der freibrief für die Universität — „und jene Zeit hat eine Generation der tüchtigsten Geschäftsmänner und wahrhaft große Gelehrte hervorgebracht", Roth Gymn.-Pädagogik S. 98 — noch war sowohl die Reifeerklärung wie die ganze Einrichtung und Ausdehnung er Prüfung dem Ermessen des Lehrerkollegiums, namentlich des Rektors anheimgestellt. Wo aber Männer wie Gurlitt an der Spitze einer Anstalt stehen, da braucht auch eine schärfere Kontrolle, als die „der Anwesenheit der staatlichen Behörde", nicht gescheut zu werden; sie gehören nicht zu den Rektoren, welche durch die preußische Verordnung von 1788 noch mit schweren Geldstrafen für den Fall bedroht werden mußten, daß sie den Unterschleif bei den M.-Pr. begünstigten.

5. Gerade die Wahrnehmung, daß es an den verschiedenen Lehranstalten nicht gleich ehrlich herging bei der Reifezuerkennung, wenigstens nicht gleich genau und ernst, rief andere Maßregeln hervor, zu welchen die gegenseitige Rivalität der Gymnasien den nächsten Anlaß bieten mochte, deren Anordnung aber zugleich das Ziel ins Auge faßte, den höhern Anstalten eine übereinstimmende Organisation mit übereinstimmenden Lehrzielen zu geben. Man verlangte nach einem Maßstabe, an welchem die zur Reife erforderlichen Kenntnisse gemessen werden möchten. Von der zwangsweisen Einführung eines solchen in Form eines Regulativs kann man die zweite Periode der M.-Pr. datieren. Das Regulativ schnitt tief ein in bestehende Verhältnisse, nötigte zur Annahme neuer und zum Verlassen alter Schulorganisationen, in denen man heimisch geworden war, zu neuen Studien und Anstrengungen der Lehrer, erzwang die Aufnahme neuer oder bisher nur fakultativ betriebener Unterrichtsfächer in den Schulplan und damit eine Beeinträchtigung der bisher vornehmlich den klassischen Studien gewidmeten Zeit, folglich eine Überfüllung der Lehrpläne, forderte die Herbeiziehung neuer Lehrkräfte, die für das von ihnen vertretene Fach mit aller Entschiedenheit eintraten, ohne daß ihre Ansprüche in die gebührenden Schranken zurückgewiesen worden wären, schuf große Lehrerkollegien mit Teilnehmern ganz verschiedener Richtungen, in denen eine Übereinstimmung über die Zwecke und Ziele des Gesamtunterrichts immer schwieriger wurde, ließ die Fachlehrer eine Bedeutung gewinnen, durch welche die bisherige ausschließliche, in erzieherischer Rücksicht so heilsame Geltung des Klassenlehrers eine schwere Schädigung erlitt, legte überhaupt zahlreiche Verpflichtungen auf, während die Einführung der M.-Pr. den Schulen bis dahin nur Berechtigungen gewährt hatte. Was Wunder, daß das Urteil der Schulmänner über den Wert der nach solchen Regulativen abzuhaltenden M.-Pr. ins Schwanken geriet. Solange die Einrichtung und Ausdehnung der M.-Pr., die Zuerkennung der Reife so gut wie ganz in den Händen der Lehrer oder des Direktors lag; solange trotz der schon 1788 geforderten Anwesenheit eines Kommissärs der Maßstab der Maturität ein ganz individueller, sich naturgemäß nach den Lehrkräften jeder Anstalt bemessender war, nahm man die Früchte der M.-Pr. gern hin, nämlich die Sicherung der vollständigen Absolvierung des Schulkursus, den Antrieb zu angestrengtem Fleiße, die Mehrung des Ansehens und der Bedeutung des Lehrerstandes; es blieb ja der bisherige Organismus der einzelnen Anstalten dadurch unangefochten. Das wurde jetzt anders.

Schon bei der Beratung des Regulativs von 1812 waren die Ansichten über den Wert der M.-Pr. verschieden. In dem Erlaß desselben wird als weiterer Zweck der M.-Pr. angegeben, sowohl die Eltern darüber, welchen Bildungsgrad ihre Söhne beim Abgange von der Schule erworben, als auch die Schulbehörden darüber zu vergewissern, wie Lehrer und Schüler gearbeitet hätten. Damit trat die Gefahr ein, daß die Kontrolle der Lehrer zur Hauptsache wurde, daß an den Ergebnissen der M.-Pr. die Tüchtigkeit der Lehrer gemessen werden sollte, daß die M.-Pr. in dieser Gestalt vorwiegend als ein Mittel von seiten des Staats behandelt würde, durch Vorschreibung der Lehrziele für alle Unterrichtsgegenstände und strenge Überwachung, daß diese Lehrziele überall den Maßstab der Reife abgäben, das gesamte Gymnasialschulwesen übereinstimmend zu

Digitized by Google

organisieren und dadurch zu heben und zu fördern. Diese in der That nicht zu unterschätzenden Erfolge hat das Regulativ von 1812 gehabt, zumal als wenige Jahre darauf das Schulwesen in den zahlreichen neu erworbenen Landesteilen zu organisieren war. Die freie provinzielle und städtische Verwaltung der Schulen wurde beschränkt, die bisherige Mannigfaltigkeit der Einrichtungen zu einer geregelten Übereinstimmung zusammengefaßt; alle Gymnasien, einen so verschiedenartigen Organismus sie bisher auch haben mochten, erhielten durch die Verweisung auf die durch das Regulativ vorgeschriebenen Lehrziele und auf die Bedingungen der Reife, welche an die Erreichung jener Lehrziele geknüpft waren, eine gleiche Organisation. Denselben Erfolg hat die Einführung der Regulative für die M.-Pr. nach ausdrücklicher Erklärung der Behörden auch in Bayern und Hannover gehabt, und muß sie überall haben.

6. Man kann von den Bestrebungen, der langjährigen Erfahrung der Lehrer über den Kenntnisstand ihrer Schüler den gebührenden Einfluß auf die Reifezuerkennung zu sichern und die Bedingungen der Reife dadurch zu ermäßigen, daß man Kompensationen schwächerer Leistungen in dem einen Fache durch vorzügliche in einem andern gestattete, die dritte Periode der Maturitätsprüfung datieren. Schon das Regulativ von 1834 hatte in Preußen gestattet, bei der Beratung über die Reife auch auf frühere Arbeiten des Abiturienten und auf die durch lange Beobachtung gegründete Kenntnis des Lehrers von dem ganzen Standpunkte desselben eine gewisse Rücksicht zu nehmen, als entscheidendes Moment war aber das Ergebnis der Prüfung und der Gesamteindruck derselben festgehalten, nicht minder eine große Zahl von Prüfungsgegenständen. Kurhessen änderte das 1844. Darmstadt 1849. In Preußen aber ist die Änderung erst 1856 eingetreten und zwar in der Weise, wie Mützell sagt, daß die einzelnen Momente des Prüfungsaktes nach bestimmtem Princip gesondert wurden. „Das erste Moment ist die Feststellung des Urteils der Lehrer über Reife und Unreife des Abiturienten nach ihrer längeren Kenntnis derselben: dies schließt im wesentlichen vor dem Beginne der Maturitätsprüfung ab und sichert den der Prüfungskommission angehörenden Lehrern ebenso sehr eine bedeutende Einwirkung auf das Endresultat derselben, als einen sittlichen Einfluß auf die Schüler, der nicht hoch genug anzuschlagen ist. Das zweite Moment ist die Rechtfertigung resp. Ergänzung dieses Urteils vor dem Repräsentanten der Aufsichtsbehörde, zunächst und vorzüglich durch die schriftliche und mündliche Prüfung, dann aber auch durch alle anderen Mittel, die demselben zu Gebote stehen. Ein dritter, weniger wesentlicher Punkt ist der Einfluß der Resultate des Examens auf das Urteil der Lehrer und auf die Selbstkenntnis des Examinanden." In der Erteilung eines hervorragenden Einflusses des bereits vor dem Beginne der Maturitätsprüfung festzustellenden Erfahrungsurteils der Lehrer auf die Reifeerklärung, für welche sich auch Böckh in der Einladungsschrift zum Jubiläum der Universität Berlin 1860 ausspricht, war bereits das nassauische Reglement von 1852 vorangegangen, welches mehrfachen Beifalls deshalb teilhaftig geworden ist, weil es das Prüfungsgeschäft vereinfacht, die daraus dem Schulunterricht erwachsenden Störungen beschränkt, die Befugnisse des Kommissarius auf das Erforderliche zurückführt und die Reifeerklärung an die Kenntnisse in denjenigen Gegenständen des Unterrichts knüpft, welche ihrem Wesen nach nicht vorzugsweise gedächtnismäßig erworben werden können. Auch in Württemberg ist der bisher gewonnenen Erfahrung der Lehrer ein Einfluß auf die Reifezuerkennung gesichert. Man ist überall bestrebt gewesen, die Regulative und Instruktionen für die Maturitätsprüfung in dieser Richtung zu verbessern und dabei auch andere Vorwürfe, welche gegen dieselben erhoben waren, ihrem Werte nach zu berücksichtigen. Wie das Oberschulkollegium in Hannover fortwährend bestrebt gewesen sei, die Übelstände zu heben, welche damit verbunden sind, wenn die Prüfung im Sinne einer bloßen Kontrollemaßregel gehandhabt und die Form zu sehr hervorgehoben wird, zeigt der Art. Hannover und Kohlrausch (Erinnerungen a. m. Leben S. 395). Man fühlt dem ernsten Schulmanne gerne nach, wenn er sein „Glaubensbekenntnis auf Grund langer Erfahrung und unausgesetzten Nachdenkens über diese wichtige Maßregel,

Digitized by Google

die einen der Lebensnerven unseres gelehrten Schulwesens so nahe berührt, sowie nach der Prüfung zustimmender und entgegengesetzter Ansichten dahin formuliert, daß die Maturitätsprüfung als Schluß der Schulzeit und als Maßstab für die Befähigung zum Universitätsstudium, wenn nicht in absolutem Sinne unentbehrlich, so doch entschieden nützlich und durch keine andere Maßregel zu ersetzen sei". Noch hat kein Staat dieselbe wieder abgeschafft, noch immer haben sich die von den Regierungen eingezogenen Gutachten der Universitäten, wissenschaftlichen Prüfungskommissionen, der Direktorenversammlungen für die Beibehaltung ausgesprochen. Das that 1848 trotz dem Geschrei so vieler Lehrerversammlungen auch die in Jena tagende Versammlung von Universitätsprofessoren, nicht weniger die nach Berlin berufene Landesschulkonferenz, wenn sie auch die bestehenden Regulative nicht in allen ihren Teilen billigten.

Aber bis auf die Jetztzeit sind die Ansichten über die Notwendigkeit und den Wert der Maturitätsprüfungen geteilt und die Zahl ihrer Gegner nicht gering. Die Ziller-Ballauffschen Monatsblätter für wissenschaftliche Pädagogik zählen sie in ihrer ersten Nummer 1865 S. 19 zu den Hindernissen der allgemeinen Bildung. Lernen wir daher die Gegner zunächst kennen und prüfen wir die Anklagen gegen dieses, wie bemerkt, in allen deutschen Staaten eingebürgerte Institut, soweit dieselben eine Beachtung verdienen.

7. II. Gegner und Freunde. Gegen und Für. Der früheste Gegner, von dem ich weiß, im Allg. Litt. Anzeiger 1798 Nr. 118, bestreitet das Recht des Staats, M.-Pr. anzuordnen, insofern dadurch die freie Disposition der Eltern über ihre Söhne beeinträchtigt werde, und hält sie für unnötig, da geschickte Leute auch früher gebildet seien und der Staat bei der späteren Staatsprüfung Gelegenheit und Befugnis habe, die ungeschickten zu entfernen, und für schädlich, weil unreif erklärte Jünglinge den akademischen Studien entzogen würden, die sich auf der Universität noch hätten ausbilden können. Dieser Angriff bedarf nach der vorangegangenen geschichtlichen Entwicklung keiner Widerlegung. Die außerhalb der Lehrerkreise stehenden Gegner sind, abgesehen von den Schülern und Eltern, welche dieselbe zu fürchten haben, zunächst die Lebenskreise, welche den Zutritt zu den öffentlichen Ämtern ohne M.-Z. für sich als ein Standesrecht reklamieren möchten; sodann diejenigen, welche die M.-Pr. nicht in ihr System der Gewerbefreiheit einzurangieren wissen, sondern sie als eine dem Eintritt in und der Vorbereitung für einen Beruf gezogene Schranke verdammen; nicht minder alle Feinde der jetzigen Gymnasialstudien, insofern dieselben durch die M.-Pr. ihre staatliche Berechtigung erhalten, sei es diejenigen der altklassischen Studien überhaupt oder in ihrer Bevorzugung vor den exakten Wissenschaften. Geistliche beider Konfessionen, welche die Nahrung der Jugend mit der Milch des klassischen Altertums verdammen und davon böse Einflüsse auf die christlich-religiöse Gesinnung der Jugend befürchten, treten zu den Gegnern der M.-Pr. und ihnen gesellen sich Vertreter der Kirche aus gleichen Gründen oder deshalb zu, weil sie den Priestermangel daher datieren, daß dem Eintritt in das Studium der Theologie dieselbe lange, zur Erwerbung der Reife erforderliche Vorbildungszeit vorangehen müsse, welche auch den andern Fakultätsstudien vorgeschrieben sei. Früher sei den zukünftigen Theologen der Zutritt zur Universität oder zu Priesterseminaren schon aus niedern Gymnasialklassen gestattet gewesen (über diesen Unfug vgl. Friedemann in Schnitzers Päd. Viert. I, S. 51); wer mit der Absicht, Theologie zu studieren, durch die Bestehung der M.-Pr. den Freibrief für alle Fakultätsstudien erhalte, sattle oft noch im letzten Augenblicke um, weil die andern Berufe einträglicher seien und glanzvoller. Die langen Gymnasialstudien, ausschließlich unter Leitung des Staats, entzögen ohnehin der Kirche über Gebühr die Beeinflussung der Vorbildung ihrer künftigen Diener u. s. w. Vgl. unten § 28.

Von der Bekämpfung dieser Gegner abstrahieren wir. Soweit wir uns auf die Frage einlassen können, ob für alle Dienste in Staat und Kirche die Erwerbung eines M.-Z. überhaupt oder eines solchen an einem gelehrten Gymnasium wie bisher

Digitized by Google

vorzuschreiben sei, ob für einige derselben eine kürzere gymnasiale Vorbildung genüge, darüber wird in § 28 die Rede sein. In Österreich bestehen Exemtionen für einen Teil der katholischen Theologen gesetzlich, in andern Staaten sind solche faktisch eingetreten, weil die von der Staatsgewalt vorgeschobenen Riegel sich auf die Dauer unwirksam gezeigt haben. Solange die Lebensstellungen der Kirchenämter an Emolumenten und äußerem Glanz und Ehre von denjenigen der Staatsämter so verschieden sind, kann die Forderung einer gleichmäßigen Vorbildung, zumal wenn dieselbe von der Kirche und den Universitätslehrern nicht verlangt wird, allerdings unbillig scheinen.

8. Von größerer Bedeutung für uns sind die Gegner aus der Schulwelt. Teilen wir dieselben in solche, welche jede M.-Pr. verwerfen, sei es daß sie den Zutritt zur Universität ganz frei geben oder von einem M.-Zeugnis abhängig machen, dessen Erteilung auf Grund der längeren Zucht und Lehre, in welcher der Abiturient gestanden, ganz in das freie Ermessen des Lehrerkollegs gestellt ist, und in solche, welche, wenn sie sich auch noch für eine M.-Pr. entscheiden können, doch die jetzt gewöhnliche nach einem bestimmten Regulative und unter Leitung und entscheidender Mitwirkung eines Kommissärs verwerfen, so steht in der ersten Kategorie, zu welcher Ancillon schon 1811 wie Alex. v. Humboldt gehörten, der nie eine öffentliche Schule besucht oder eine Prüfung zu bestehen gehabt hat, Jak. Grimm als eine bedeutende, aber unter den Universitätslehrern ziemlich isolierte Autorität in der Rede über Schule, Universität, Akademie aus 1849. Auf der Schule mag man in bestimmten Fächern, sagt er, die Kraft der Schüler öffentlich versuchen, weil daraus edler Wetteifer entspringt und der Knabe gewöhnt wird, hervorzutreten und Gewandtheit der Rede sich anzueignen. Sein Talent zu wägen, ist der Lehrer fortwährend imstande und man kann sagen, daß dieser beständig die ungezwungensten Messungen mit ihm vornehme. Verwerflicher scheint die den Eingang zur Universität bedingende und erschwerende M.-Pr. Der Gymnasiast muß befugt sein, endlich die Schule zu verlassen; von seinem Abgang an lösen sich zwischen ihm und ihr die Bande und welchen Weg er nun einschlagen will, steht in seiner Wahl. Wie Kirche und Schauspiel dem Eintretenden offen gehalten sind, sollte jedem Jüngling das Thor der Universität aufgethan und ihm selbst überlassen sein, allen Nachteil zu empfinden und zu tragen, wenn er unausgerüstet in diese Hallen getreten ist. Denn die Befähigung der Menschen hat ihre eigenen stillen Gänge und thut unerwartet Sprünge; wie sollten alle gleichen Schritt halten, den der Prüfung zwängendes Maß fordert? Den schlummernden Funken kann die erste gehörte Vorlesung plötzlich wecken und der bisher scheu und verschlossen Gewesene thut es nun auf einmal denen meist zuvor, die ihn anfangs übertroffen hatten. Vorausgesetzt werden muß aber, wenn alles so beschaffen ist, wie es sein sollte, daß jeder aus innerem Triebe und für seine eigene Ausbildung studiere, nicht um dadurch ein Amt zu erwerben. Dringt einmal diese würdigere Ansicht der Studien und des Lebens durch, so wird der Staat selbst zuletzt seine ungebührlich vielen Dienste verringern dürfen und der Wissenschaft ihre ganze Uneigennützigkeit zurückgegeben werden. Bei der Anmeldung zum Amt mag die ernsteste Prüfung den Ausschlag thun, der Durchfallende aber desto leichter eine andere Lebensart ergreifen, als er sich den des Dienstes überhaupt nicht Begehrenden anschließen kann.

Die Widerlegung durch Roth a. a. O. S. 248 knüpft sich mit Recht an die falsche Voraussetzung, daß in der Regel aus innerem Triebe und für die eigene Ausbildung studiert werde, während der wissenschaftliche Trieb doch die wenigsten der Universität zuführt, sondern alle mehr oder weniger das Brot, welches sie suchen. Zustände, wie sie sich Grimm denkt, sind dermalen weder vorhanden, noch werden sie bald eintreten. Bei den jetzt bestehenden wäre es offenbar viel härter und unbarmherziger, den Jüngling, wenn er ungeprüft und ungewarnt auf die Universität gelangt ist, an den Pforten des Staatsdienstes infolge strenger Prüfung zurückzuweisen, als ihm nach einer am Ende der Gymnasiallehrzeit zu erstehenden Prüfung die Pforten der Universität aufzuthun. Vgl. § 15.

Digitized by Google

9. Ausschließlich in die Hände der Lehrer, und zwar nur auf Grund der durch ihre längere Beobachtung des Zöglings gewonnenen Überzeugung, legen die Reifeerklärung und die Erteilung des M.-Z. Süvern, Thiersch, der freilich zu verschiedenen Zeiten seines Lebens verschieden über den Wert der M.-Pr. geurteilt hat, J. Chr. Jahn, der die M.-Pr. einen für die Schule außer ihrem Wesen liegenden Akt nennt (N. Jahrb. Bd. 18, S. 437), Jacob, der „diese in die Schulen und Seelen gewachsene Kontrolle gern los wäre, wie alle, welche mehr wollen als dressieren und kontrollieren“ (Jacob in seinem Leben und Wirken von Klassen S. 58), Eilers (Wanderungen V, S. 95), Lübker (Protest. Mon.-Blt. 1863 Augustheft), Heiland (Mützell 1849, S. 305). Das ist der Standpunkt des nassauischen Edikts von 1817, § 22, wonach die Entlassung zur Universität erfolgt, wenn der einer sog. Berufswissenschaft sich widmende Jüngling die dazu nötigen Vorkenntnisse erlangt und dieses bei der jährlichen allgemeinen Prüfung erprobt hat; er wird dann mit einem vom Direktor ausgestellten Zeugnisse seiner Reife für die Universität entlassen. So ungefähr will es auch Thaulow in seiner Gymn.-Pädagogik § 616 haben, es soll die öffentliche Prüfung genügen. Was diese bedeutet, weiß jeder; sie kann ihrer Aufgabe gemäß die M.-Pr. gar nicht ersetzen. Daher die schwere Klage Eichhoffs in der Geschichte des Landesgymnasiums zu Weilburg 1837, S. 168, „daß der Direktor auf jedem Frühlingsexamen wo möglich ganz Prima, die unreifen so gut wie die reifen entlassen habe, wodurch er zwar die schlechten losgeworden sei, aber auch allen sittlich und geistig verwahrlosten in den andern Klassen dieselbe Hoffnung gewährt und so einen immer schlimmeren Nachwuchs hervorgerufen habe, gegen welchen die vereinten Anstrengungen der gesamten Kollegen völlig ohnmächtig gewesen“. Dennoch dürfte dieser Standpunkt sich des Beifalls vieler Lehrerkollegien erfreuen, wie die Protokolle der 48er Lehrerversammlungen ausweisen. Sie erhalten damit eine große Macht, ohne sich über die Ausübung derselben anders als vor ihrem Gewissen legitimieren zu müssen. Ich kann mir Lehrerkollegien denken, denen eine solche Befugnis unbedingt zuzugestehen sein möchte, aber ich glaube, gerade diese würden lieber darauf verzichten, und würden lieber durch eine M.-Pr. ihre Erfahrungsurteile bestätigt oder geläutert und zur Anerkennung vor einem Prüfungskollegium gebracht sehen. Man hört allerdings oft genug: wozu ein Examen, wo aus dem langjährigen täglichen Verkehre der Lehrer seinen Schüler genugsam kennen muß? Ich will nicht hinweisen auf die Erfahrung, daß selbst die geachtetsten Lehrerkollegien sich in ihrem Urteile über einen Schüler so vollständig täuschten, daß sie demselben von der M.-Pr. abrieten, während er trotz des durch die Abmahnung gesteigerten Zweifels in die eigene Befähigung gut, ja recht gut bestand. Auch Kohlrausch bestätigt es, daß er häufig den Ausspruch von Direktoren und Lehrern am Ende der Prüfung gehört habe, sie hätten diesen oder jenen Schüler doch nicht so vollständig gekannt, sein Wesen als Gesamtheit sei ihnen erst durch die M.-Pr. ganz klar geworden. Daran muß aber erinnert werden, daß der Lehrer als Mensch dem Irrtume unterworfen, und daß es wahrlich nicht leicht ist, sondern einer besonderen psychologischen Wahrnehmungskraft bedarf, am Schlusse eines längern Kursus das Resultat langjähriger Beobachtung über die geistige Reife eines Jünglings zu ziehen. Die Not der gewöhnlichen Versetzungskonferenzen kennt jeder, auch diejenige, wo ein Prädikat für die sittliche Reife ermittelt werden muß. Die Lehrer sind nun einmal nicht alle gleich gewissenhaft, und wohl keiner ist ohne menschliche Schwächen, zu denen hier nicht einmal die verdammungswerten, wie Malice gegen den Schüler, Feigheit gegen Drohungen, Kriecherei gegen einflußreiche Väter, eigensüchtige Berechnung, kecker Betrug, vielleicht zur Verdeckung der eigenen didaktischen Roheit und Stümperei, der gewissenlosen Vernachlässigung der Schüler zu gunsten einer schriftstellerischen Thätigkeit gerechnet werden sollen, sondern die leichteren, wie vorgefaßte Meinung gegen den Schüler, Mitleid mit dem treufleißigen und gehorsamen, der Wunsch, einen talentvollen, aber faulen und unsittlichen Schüler loszuwerden, fast absichtslose Rücksicht auf Freundschaft zu Eltern oder Geschwistern, auf ärmliche Lage des Schülers u. s. w. Die Gutmütigkeit, sagt Macaulay, und das

Digitized by Google

Mitleid, das Widerstreben, einem jungen Manne seine Aussichten zu verschließen, die Versicherung, sich aufs äußerste anstrengen zu wollen, lassen leicht ein Auge zudrücken. Der Vater kommt mit Thränen, die Mutter schreibt herzzerreißende Briefe: schon sehr feste Naturen sind durch solche Berufungen an ihr Gefühl wankend geworden. Mögen die Lehrerkollegien in der Jetztzeit nicht mehr von oben herab mit Strafen wegen Betrug und Parteilichkeit wie sonst zu bedrohen, mögen sie besser, aufrichtiger, berufstreuer, wahrhaftiger, leidenschaftsloser als früher geworden sein, dennoch muß der generelle Anspruch, daß allein von ihrer subjektiven Überzeugung die Zuerkennung der Reife abhängen solle, als unhaltbar erscheinen. Und nun nehme man den doch nicht seltenen Fall, daß in der Beurteilung eines Schülers die Lehrer nicht übereinstimmen und daß schließlich die Entscheidung von einer Abstimmung abhängt, welche so oft die geistige und pädagogische Impotenz des Abstimmenden verdecken muß, während die Reife durch genaue Erkenntnis der geistigen und sittlichen Tüchtigkeit des Schülers, nicht durch Stimmenmehr, wobei ein urteilsunfähiger den Ausschlag geben kann, festgestellt werden sollte. Schon wenn eine M.-Pr. stattfindet, wird der Fall vorkommen, daß die Lehrer dem Verdachte der Parteilichkeit oder der Charakterschwäche ausgesetzt werden, daß man ihnen schuld giebt, um des lieben Friedens willen in Haus und Hof, in Stadt und Kirche irgend einem mächtigen Einflusse nachgegeben zu haben. Wie viel schwerer wird ein solcher Verdacht auf ihnen lasten ohne M.-Pr.! Und mit jedem neuen Falle derart, bei welchem von den Leuten geglaubt wird, daß Protektion und Augenzudrücken ihr Wesen getrieben hätten, sinkt das Ansehen und die Wirksamkeit der Schule, da ihr und ihrem Lehrerkollegium der so kostbare Ruf der Unparteilichkeit verloren geht.

10. Die Anklagen, welche von diesen Gegnern der M.-Pr. ausgehen — und unter ihnen ist H. Schmidt der schärfste, für ihn ist jede M.-Pr. ihrem innersten Wesen nach falsch und unheilvoll, voller moralischer und pädagogischer Übelstände, ein den lebensvollen Organismus der Gymnasien tief verletzendes Princip, daß nämlich über die Reife eine mehr von außen herantretende Autorität und nicht eine aus dem Leben und Wirken der Anstalt selber hervorgehende Bestimmung entscheiden solle — sind zunächst die gegen alle Prüfungen gerichteten. Sie seien trügerisch wegen der mancherlei Zufälligkeiten, die dabei spielten, wegen der glücklichen oder unglücklichen Stunde, der geistigen und körperlichen Disposition des Prüflings im Augenblicke der Prüfung. Weder die schriftlichen Arbeiten, ohne die notwendige Unbefangenheit gefertigt, noch ein auf ein kleines Zeitmaß beschränktes mündliches Examen könnten sichere Kriterien liefern, zumal in letzterem der dreiste Schwätzer so leicht den Vorrang erhalte, bei beiden aber, wenn auch hauptsächlich bei dem ersteren, nach allgemeinem Eingeständnis dem **Betruge** bisher nicht habe vorgebeugt werden können. Selbst tüchtige Schüler würden dazu verleitet, durch den Gebrauch von unerlaubten Hilfsmitteln oder doch durch ihnen abgedrungene Unterstützung ihrer Mitschüler in demselben die Lehrer zu täuschen und belüden sich mit einem sittlichen Makel, der freilich, soweit sei es gekommen, von der Jugend kaum noch als solcher aufgefaßt werde. Alle Mittel gegen dieses jede Anstalt in ihrem innersten Kerne demoralisierende Unwesen wären unwirksam. Allerdings sind Betrügereien aller Art bei der M.-Pr. im Gange. So oft in der Gesellschaft alter und junger Staatsdiener dies Thema berührt wird, hört man von immer neuen Arten derselben, die man kaum für möglich gehalten. Und mit welcher Unverfrorenheit reden sie davon, wie sie sich in den Besitz der Aufgaben gesetzt und dabei selbst Einbruch, Bestechung, Fälschung des Siegels nicht gescheut haben, und was noch schlimmer ist, wie dabei einzelne Lehrer ihnen behilflich gewesen! Aber daß dagegen alle Mittel unwirksam seien, ist übertrieben; es wäre das ein böses Zeugnis für die erziehliche Thätigkeit der Schule, die freilich bei manchen Anstalten auf eine äußerst bedenkliche Null reduziert ist. Allerdings vermögen Verordnungen allein hier nichts, denn sie rechnen auf eine ernste sittliche Mitwirkung der Lehrer, von denen sie ausgeführt werden sollen, auf einen ernsten sittlichen Willen aller Examinatoren, auf die in der Anstalt erzielende

Digitized by Google

waltenden, sittlichen Mächte. Immerhin müssen aber zuerst die betr. Verordnungen Ernst zeigen. Das thun die nassauische von 1852 und die preußischen von 1853, 1855 und 1882, wonach, wer sich der Benutzung von unerlaubten Hilfsmitteln, einer Täuschung oder eines Täuschungsversuchs schuldig macht oder andern dazu behilflich ist, sofort von der Prüfung ausgeschlossen und bis auf den nächsten Prüfungstermin verwiesen, im Wiederholungsfalle aber nie mehr irgendwo zur M.-Pr. zugelassen werden soll; daß dies „soll" 1882 in „kann auf Entscheidung des Ministers" abgeschwächt ist, bedauern wir. Auch die österreichische Verordnung genügt nicht, wenn sie erst den zweiten Versuch zu bestrafen mit der Ausschließung von der Prüfung straft, den ersten aber nur damit, daß der Schüler sämtliche Klausurarbeiten unter Erteilung neuer, vom Kommissär zu bestimmender Aufgaben außerhalb der Lehrstunden unter specieller Beaufsichtigung arbeiten muß und daß sein gesetzwidriges Betragen im M.-Z. bemerkt wird. Die Behörden müssen Ernst zeigen, nicht etwa in einem gegebenen Falle vor der Ausführung des Verordneten um der Eltern willen zurückweichen. Das schließt nicht aus, einen Unterschied zu statuieren zwischen dem groben prämeditierten Betruge und dem Unterschleif, welchen augenblicklicher Leichtsinn oder Angst und Ratlosigkeit bei einer Konklavarbeit, die nicht glücken will, eingiebt, zwischen der Anstiftung und der bloßen Unterstützung eines Betrugs. Aber diesen Unterschied zu machen, kann man billig den Prüfungskollegien überlassen.

Zeigen aber die Behörden Ernst, so müssen es die Lehrer auch thun. Sie haben vor allem die Pflicht, jedem Betrug nach Möglichkeit den Weg abzuschneiden und die dazu führenden Mittel mit dem rechten Geiste zu handhaben, was sie auch den braven Schülern schuldig sind, welche nur ungern den Betrug unterstützen. Dazu rechnen wir 1) die umsichtige Wahl der Aufgaben, die nicht durch ihre Schwere zum Betrug reizen, andererseits sich auch nicht in einem so engen Kreise bewegen dürfen, daß ihre Wiederkehr in einem bestimmten Kreislauf mit Sicherheit erwartet werden kann; sie dürfen nach Art und Schwierigkeit in keiner Weise die Klassenaufgaben der Prima überschreiten und müssen vor den übertriebenen Forderungen der Specialisten geschützt sein. Man rühmt es der hannoverschen Verordnung von 1849, sowie der württembergischen von 1850 nach, daß die Versuche zum Betruge seltner geworden, weil sie die Forderungen beschränkt haben. Ebenso erkannte die 11. westfäl. Direktorenkonferenz 1853 in der Herabsetzung des Prüfungsmaßes das Mittel, die Veranlassungen zu Unredlichkeiten zu mindern. 2) Die Beschränkung der schriftlichen Aufgaben auf das Notwendigste unter Beseitigung derjenigen, welche erfahrungsgemäß am meisten zum Betruge reizen. Das sind die geschichtlichen Arbeiten und die Übersetzungen aus fremden Sprachen ins Deutsche nebst Kommentar. 3) Die Gewöhnung der Schüler, während des ganzen Schulkursus unter den Augen der Lehrer innerhalb bestimmter Frist sowohl sprachliche Exercitien, deren Qualität bei der Beurteilung der Kenntnisse besondere Geltung erhält, als auch während der letzten Jahre an den sog. Arbeitstagen größere Aufsätze, die der Korrektur der Lehrer anheimfallen, auszuarbeiten. 4) Kenntnisnahme von jeder Aufgabe sowohl seitens der beaufsichtigenden Lehrer wie der Schüler erst unmittelbar vor der zur Ausarbeitung derselben bestimmten Zeit. Eine jede einzelne vom Prüfungskommissar gutgeheißene und wohlversiegelte hat bis dahin mit der Bezeichnung auf der Außenseite deutscher Aufsatz u. s. w. (vgl. § 25) beim Direktor gelegen, und das Siegel wird von diesem erst in Gegenwart der zur Ausarbeitung versammelten Prüflinge gelöst. Das muß befohlen, nicht bloß empfohlen werden. In gleicher Absicht „zur Fernhaltung etwaiger Versuche ungehöriger Vorbereitung oder direkter Täuschung" ließ Preußen (1882) den Text zur Übersetzung aus dem Griechischen ins Deutsche diktieren. Sehr gut! Warum aber hat es schon wieder nachgegeben, daß der Lehrer diesen Text mechanisch vervielfältigen lasse? Da ist der Versuch sich denselben zu verschaffen wieder nahegelegt. Man erblicke in dieser Forderung kein Mißtrauen gegen das Prüfungskollegium, viel eher gegen die Familien und Dienstboten der Mitglieder desselben. Schon manches weibliche Herz hat

Digitized by Google

helfen zu müssen geglaubt, und nicht bloß aus Mitleid. 5) Gewissenhafte Aufsicht bei der schriftlichen Prüfung. Gurlitt wollte sie ausschließlich vom Direktor geführt wissen und in dessen Hause die Abiturienten arbeiten lassen, weil dort der Zutritt aller unerlaubten Hilfsmittel und Helfer schwieriger, wenn nicht unmöglich sei. Wir würden es nur billigen können, wenn der Direktor sich dieser Mühewaltung unterzöge. Sonst muß ein von ihm bestimmtes Mitglied der Pr.-K. die Aufsicht ohne Unterbrechung führen und zwar die ganze Zeit hindurch, welche für die Ausarbeitung der Aufgabe gesetzlich gestattet ist. Wer von den Mitgliedern der Pr.-K. durch sein körperliches Befinden dazu nicht ausreicht, wird dispensiert. Bestimmungen wie in Dänemark, daß der Lehrer des betr. Fachs, aus welchem die Aufgabe genommen ist, die Aufsicht nicht führen darf, oder wie in Bayern, daß zwei Lehrer, gleichsam zur gegenseitigen Kontrolle, die Aufsicht führen, zeigen ein verletzendes Mißtrauen, wie andere, von denen Mützell in Zeitschr. f. d. Gymnasialwesen 1849 S. 360 spricht, und sind unnötig, wenn rücksichtlich der Stellung der Aufgaben und der für deren Bearbeitung bestimmten Zeit das richtige Verfahren eingehalten wird. Selbstverständlich kann ein Lehrer nur eine bestimmte Zahl von Abiturienten überwachen; ob 20, auf welche Österreich diese Zahl beschränkt, nicht schon zuviel sind, bleibe unentschieden; es hängt das von den Individualitäten ab. 6) Möglichste Beseitigung aller Gelegenheiten zum Unterschleif, wohin zu rechnen, wie die naßfauische von 1852 aufführt, a) daß der Prüfungssaal geräumig genug ist, um jedem Prüfling einen einzeln stehenden Tisch bei der schriftlichen Prüfung anzuweisen, an dem er allein arbeitet, sowie daß die Möglichkeit gewährt sei, den Pedell zu rufen und durch denselben die Verbindung zwischen dem beaufsichtigenden Lehrer und dem Direktor zu unterhalten; b) daß die Prüflinge weder Papier (nur das mit dem Gymnasialstempel versehene, von dem Gymnasium gegen entsprechende Vergütung zu liefernde darf im Prüfungssaale zum Vorschein kommen), noch Lexika, Grammatiken und sonstige Bücher mitbringen dürfen, die so oft den Betrug unterstützen. Selbst logarithmische Tafeln sollte nur die Anstalt liefern, mag sie dieselben auch von andern Schülern entlehnen, dann aber erst einer Durchsicht unterziehen. Ref. fand einst in solchen eine ganze Reihe mathematischer Sätze ausgeführt, wie in einer mitgebrachten hebräischen Bibel eine interlineare lateinische Version. Es ist ein didaktischer Fortschritt, daß in Sachsen, Holstein, Bayern und Koburg der Gebrauch von Lexicis untersagt ist; selbst Österreich gestattet sie nur bei den Übersetzungen aus den fremden in die deutsche Sprache, nicht bei den Exercitien. Lieber die etwa durchaus notwendigen Vokabelsuppeditieren, was Bayern zuläßt, was aber bei umsichtig gewählten Aufgaben in der Regel nicht nötig ist. Gilt etwa zur Reife mehr der Nachweis, daß man ein Lexikon zu gebrauchen verstehe, womit Dietsch, Jahrb. 1859, 4 S. 178 die Zulassung aller sonst gewöhnlichen Hilfsmittel verteidigt, als derjenige einer lexikalischen Kenntnis einer fremden Sprache? Aber man weiß, wie oft gerade diese Seite des Unterrichts, weil sie mühevoll und — in unrichtigen Händen — für Lehrer und Schüler gleich langweilig ist, der Vernachlässigung anheimfällt. Die Behauptung in Jahns Jahrb. 1860, 82 S. 166, bei dem griechischen Exercitium könne das Lexikon nicht entbehrt werden, bestreite ich mit Kühnast (Pädagog. Archiv 1862, S. 602) aus langjähriger Erfahrung. Es kommt nur auf die vorangegangene Übung an. c) Daß keinem Prüfling gestattet ist, während der Arbeit das Lokal zu verlassen. Man halte das nicht für eine exorbitante Maßregel, sie ist erprobt. Sehen die Schüler, daß sich der Lehrer derselben Verpflichtung unterwirft, so fügen sie sich leicht. Im Einzelfall ist der Abiturient gehalten, die betr. Prüfung unter Einzelaufsicht zu wiederholen, versteht sich über ein anderes Thema. Man gebe kurze Arbeitsfristen und kann, wie in Preußen seit 1882, bei den mathematischen Aufgaben eine Teilung zulassen. Will man aber bei einer Arbeitszeit von fünf Stunden für den deutschen Aufsatz das Verlassen des Zimmers gestatten, was indessen dem Schüler nie mehr als einmal erlaubt werden sollte, so ist hier einesteils ein Betrug überhaupt weniger zu fürchten, andernteils kann angeordnet werden, daß der Prüfling vor seinem

Digitized by Google

Abtreten alle seine Papiere dem Lehrer übergiebt, der sie mit seinem vidit versieht, und daß er bei seinem Wiedereintreten gehalten ist, sich einer Tinte von anderer Farbe zu bedienen, als die war, welche er bis dahin gebraucht hat. Bei der Ablieferung der fertigen Arbeit ist dann jedesmal das Concept u. s. w. mit abzuliefern und hat der Prüfling sofort den Prüfungssaal zu verlassen. Der beaufsichtigende Lehrer hat aber unmittelbar nach dem Schlusse der Aufsicht sämtliche in Empfang genommene Papiere nebst dem über die geführte Aufsicht von ihm gestellten und durch Namensunterschrift beglaubigten Protokolle dem Direktor zuzustellen.

Lehrerkollegien, welche in diesen Anordnungen nur ihrer und der Anstalt unwürdige Polizeimaßregeln zu erblicken vermögen, stehen nach unserer Meinung nicht auf dem Standpunkte der erziehenden Schule. Der ehrenhafte Sinn, welcher jedes unlautere und heimliche Mittel bei der Prüfung verschmäht, will während des ganzen Schulkursus gepflegt und anerzogen sein; muß er durch Anordnungen wie die obigen unterstützt werden, so ist das eine Maßregel der Zucht, nicht der Polizei. Auch ehrliebende und brave Schüler werden die Notwendigkeit solcher Kontrolle erkennen und dadurch nicht ihre Pietät gegen den Lehrer verlieren, vorausgesetzt, daß ein wohlwollender Sinn sich durch das ganze Prüfungsgeschäft zieht. Es ist ein Vorwurf, der die betreffende Schule, nicht die M.-Pr. trifft, wenn man behauptet, die letztere könne ohne Betrug der Schüler nicht gedacht werden. Wenn freilich an einer Anstalt der Betrug so einreißt, daß das „Erbrechen der Pulte und Briefe, sogar das Nachstechen von Siegeln" nicht etwa einmal von einem durch und durch schlechten Buben ausgeht, sondern zu den Alltäglichkeiten gehört, da ist hohe Zeit, daß ein luftreinigendes Gewitter heranzieht, welches aufräumt unter Lehrern und Schülern, da kann mit Sicherheit darauf gerechnet werden, daß der Betrug nicht ohne Konnivenz der Lehrer sich eingenistet hat und ihnen durch alle Klassen auf Schritt und Tritt nachfolgt.

11. Auch die andern Anklagen gegen die M.-Pr., die wir in Schnitzers Pädagog. Vierteljahrsschrift V S. 12, 41, 45 ausführlicher geschildert haben, halten bei näherer Betrachtung nicht stand. Sie erzeuge statt gründlicher und gediegener, aus wahrer Liebe zur Wissenschaft entspringender Schulbildung eine alle geistige Energie ertötende Halbheit und Oberflächlichkeit; denn die Masse der Prüfungsgegenstände und die Forderung, in allen ein hohes Ziel zu erreichen, nötige die Schüler, ihren Fleiß und ihr Interesse auf alle Fächer gleich zu verteilen, die Kräfte zu zersplittern, Neigung und natürliche Richtung zu verleugnen, von allem etwas, in keinem etwas Gründliches und Erschöpfendes zu lernen. Der Kopf des Abiturienten müsse gleich einem Taschenkonversationslexikon einen Auszug aus allem Wissenswerten aufspeichern*). Namentlich das letzte Jahr verurteile die Abiturienten zu einem polyhistorischen Treiben und encyklopädischen Gedächtniswesen, da über alles in acht bis zehn Jahren historisch Erlernte Rechenschaft verlangt werde. An die Stelle der uninteressierten Beschäftigung mit der Schulaufgabe trete die unfreie Sklavenarbeit, ein ängstlich nervöses Hetzen und Drängen gerade zu einer Zeit, die den Schüler allmählich zur akademischen Freiheit führen solle; eine Schülerdressur, die mehr auf Erzielung von augenfälligen Effekten bei den Prüfungen sehe, als auf Erziehung des Charakters und Schulung des Geistes und Körpers für den nützlichen Gebrauch bei den Aufgaben des späteren Lebens, an die Stelle jener idealen Richtung, welche dem Studium allein den Adel und die Weihe gebe, eine entnervende, die Würde der Wissenschaft entweihende Dressur. Systematisch werde das Genie unterdrückt und wie das Regulativ alle Gymnasien zu einer mittelmäßigen Einerleiheit herab-

*) Ernest Legouvé im Temps 1881 Nr. 7555 äußert sich also über das baccalauréat: Ce terrible mot, posé devant les jeunes gens à l'entrée de toutes les carrières comme un impôt qu'il faut payer, comme un obstacle qu'il faut franchir, les condamne aux manuels, aux sommaires, aux nomenclatures, c'est-à-dire à tout ce qui est apparence, enseigne, devanture, carcasse, le squelette sans le corps, le cadre sans le tableau: de quoi s'agit-il dans le baccalauréat? D'avoir l'air de savoir ce qu'on ne sait pas.

Digitized by Google

drücke und jede freiere Bewegung und frische freudige Erregung im Innern derselben erstücke, ja selbst den sittlich tieferen Lehrer veranlassen müsse, bei seinem Unterricht das Bedeutendere und Tiefere gegen das Aufweisbare, für die M.-Pr. Dienliche zurücktreten zu lassen, so käme auch nur die Mittelmäßigkeit zur Universität, δοξόσοφοι γεγωτες ἀντὶ σοφῶν, welche jeder besseren Regung abgestorben sich in voller Hast dem Brotstudium in die Arme werfe. Man vermisse bei den Abiturienten jetzt viel mehr als sonst Beweglichkeit des Geistes, Sicherheit und Schärfe des Urteils, vor allem Begeisterung für ein wissenschaftliches Streben. Das Wissen für das Examen sei trüglich und schwankend, sei nicht in Fleisch und Blut übergegangen, habe nicht den geistigen Wuchs gekräftigt. Doctrina ore tenus exerciti animum non induerunt (Tac. Ann. 15, 45). Mit sehr wenigen Ausnahmen sei aus denen, die mit M.-Z. Nr. I zur Universität gegangen, später nichts Rechtes geworden und die Zahl derer sei auch nicht klein, welche durch unverständigen grammatischen Druck um Sinn und Verstand und alle praktische Tüchtigkeit gekommen wären (Eilers); mit der Einführung der M.-Pr. sei eine grundwesentliche Veränderung in dem fröhlichen und selbstlosen Eifer der Jugend, in der Pflege des wissenschaftlichen Elementes der Schulen eingetreten. Auch die verschiedenen Fakultäten könnten keine Freude daran haben, daß sie ihre eigenen Fächer als Brotstudium behandelt sähen (Lübker). Der Universität werde vieles vorweggenommen, durch die Art des Geschichtsvortrags z. B., der sich dem Regulativ für die M.-Pr. anpasse, werde die Lust und das Bedürfnis zu weiteren Studien auf der Universität aufgehoben. Man habe durch philosophische Propädeutiken den freien Sinn für die philosophischen Studien im Keime erstickt (Eilers). Die Schule erreiche nun auch nicht mehr wie sonst eine freie Entwicklung des moralischen Willens; denn die Gewöhnung, die Schulstudien unter dem Gesichtspunkte des Examens und des erst durch Erstehung desselben erreichbaren Brotes zu betrachten, bleibe naturgemäß nicht ohne Einfluß auf die Gesinnung, da sie den Menschen nicht in den Dienst der Wahrheit, sondern der materiellen Interessen stelle. Der Ehrgeiz trete, zu sehr geweckt, an die Stelle des Pflichtgefühls und des Interesses für die Sache. Durch langdauerndes memmenhaftes Gefühl der Examensangst werde die sittliche Kraft des jungen Geschlechts geschädigt. Die Überschätzung des verlangten Maturitätszeugnisses werde zu einem Krebsschaden der deutschen Studien; jeder einfältige Gimpel mit einem solchen sehe mit stolzer Verachtung auf den Fabrikanten und Kaufherrn hinab. Und zu diesen moralischen und intellektuellen Nachteilen gesellten sich körperliche. Der krankhafte Ehrgeiz treibe die kräftigeren, das schreckhafte Gespenst der M.-Pr., der Engel mit flammendem Schwerte am Eingange zum Allerheiligsten die schwächeren Schüler zu verdoppelten Arbeiten bis tief in die Nächte hinein, zu stupiden Repetitionen namentlich in allen historischen Dingen, welchen bei der beiden gemeinsamen Angst, es könnten die Hoffnungen der Eltern auf eine hohe Nummer des M.-Z. nicht erfüllt, oder gar das heißersehnte Ziel überhaupt nicht erreicht werden, welches für sie und ihre Familie, für ihre Ehre, ihre bürgerliche Laufbahn, ihre ökonomischen Verhältnisse von entscheidender Wichtigkeit sei, selbst der stärkste Körper erliege; jedenfalls wirke die Überanstrengung, Abgetriebenheit und Abspannung noch lange Zeit lähmend und erschlaffend auf die weiteren Studien, bei welchen dann im besten Falle ein ähnliches Verfahren eintreten werde, Unfleiß in der ersten, Gedächtnislernen in der letzten Zeit. Kränkliche Leibeskonstitution, Reizbarkeit der Nerven, häufige Zerstreuung des Geistes, Mangel an Lebensfreude und an Thatenmut, Verlust der Fülle und Ganzheit des Menschen: das alles seien die Folgen.

Abgesehen von den Übertreibungen in dieser Schilderung der moralischen, intellektuellen und körperlichen Nachteile der M.-Pr. — die Vorstellungen von den siechen Abiturienten, die nach Ablegung der Prüfung zusammenbrechen, gehören in das Reich der Fabel; aber was sagt man nicht alles in einer Zeit, wo die Überbürdungsfrage aufs Tapet gebracht ist! — läßt sich mit Recht behaupten, daß, wenn uns die dieselben empfunden werden, das Regulativ und die Handhabung desselben daran schul-

Digitized by Google

sind. Wir glauben, die neueren Regulative (vgl. § 6) geben zu solchen Ausstellungen keinen genügenden Anlaß mehr, unser Vorschlag der Grundzüge eines solchen wird sie vollständig zu parieren suchen, so daß die M.-Pr. an sich nicht für solche Nachteile verantwortlich gemacht werden kann. Kohlrausch suchte denselben schon 1846 dadurch zu begegnen, daß er die Zahl der schriftlichen Prüfungsarbeiten von 9 auf 4 verminderte und die mündliche Prüfung vereinfachte, dem Urteile der Lehrer über die Leistungen während der gewöhnlichen Schulzeit mehr Einfluß auf das Endurteil einräumte, die besseren Leistungen eines Schülers in einem Fache gegen die schwächeren in einem andern in die Wagschale zu legen gestattete, endlich zur Abstumpfung des zu starken Sporns des Ehrgeizes die verschiedenen Zeugnisnummern aufhob. Er erinnert aber auch die Lobredner früherer Zeiten daran, daß diese nicht minder an großen Schwächen gelitten, und wenn er mit Recht gegen die Behauptung protestiert, daß durchschnittlich die jetzigen Studenten weniger fleißig seien als früherhin, wo die M.-Pr. noch nicht erfunden gewesen, so hat er darin eine Stütze an Eckstein in der Jenaer Philologenversammlung, der (Verhandl. S. 67) Lindners dahin gehende Anklagen zurückweist. Man darf doch auch der M.-Pr. nicht aufbürden, was durch ganz andere von allen Seiten auf die Jugend heranbrängende erschlaffende Elemente hervorgebracht wird. Wirkt denn nicht der ganze Zuschnitt des öffentlichen und Familienlebens schwächend ein auf die Jugend, wenn auch nicht auf deren Verstandeskraft und Lernfähigkeit, doch auf deren Willen, deren Thatkraft, das Streben nach dem Höchsten? Ist die Schule etwa durch die M.-Pr. daran gehindert, ihre Zöglinge in der Furcht Gottes zu erziehen, die den Jüngling zur Überwindung seiner erschlaffenden Neigungen, zum angestrengten Fleiß, zur täglichen Rechenschaft über sein Tagewerk vor dem allsehenden Richter und seinem eigenen Gewissen treiben soll? Trägt etwa die M.-Pr. die Schuld, daß auf den Gymnasien selbst bis in die mittleren Klassen hinein das Verbindungswesen Platz gegriffen hat? Und wer vermag zu sagen, wie viel Schuld an der körperlichen und geistigen Verkümmerung der Jugend die Universität mit ihrem jetzt sogar in das spätere Berufsleben hinübergehenden Verbindungswesen trägt, auf das schon Luther 1538 so sehr erzürnt war.

12. Die Lehrer erheben auch wohl den Vorwurf, daß die M.-Pr. *störend in den ruhigen Gang des Unterrichts* eingreife, noch dazu in einer Zeit, wo der Unterricht der einzelnen Klassen gerade erst vollständig abzuschließen, die Ergebnisse des ganzen Kursus zusammenzufassen, der Schüler durch sorgsame Repetitionen vorbereitet einer andern Klasse zu übergeben sei. Der Abiturient werde gerade durch die Beschränkung des letzten und wichtigsten Schulsemesters in dem harmonischen Abschlusse seiner Gymnasialbildung gestört, das letzte gedeihlichste Jahr, wo er selbständig werden solle, werde ihm zur wahren Plage, der Lehrer aber werde mit Arbeiten überhäuft, die außer der Schule liegenden Zwecken dienten. Zu solchen Klagen waren gewiß die Lehrer des Weilburger Gymnasiums vollberechtigt, als auf Friedemanns Vorschlag 1831 eine M.-Pr. eingeführt wurde, die nicht weniger als zweiundzwanzig schriftliche, unter strenger Kontrolle im Konklav zu fertigende Arbeiten vorschrieb, zu deren Lösung der die Aufgabe stellende Lehrer sogar die Zeit nach seinem eigenen Ermessen bestimmen durfte. Aber die Vereinfachung der schriftlichen und mündlichen M.-Pr., die richtige Ansetzung der Termine für beide, die Zusammensetzung des Prüfungskollegiums kann, wenn nicht vor einer solchen Störung schützen, dieselbe doch vermindern; denn *ganz* kann sie allerdings nicht vermieden werden, was indessen keiner Entschuldigung bedarf, wenn die M.-Pr. ein berechtigter Akt des Schullebens ist. Verschiedene Regulative haben die Vereinfachung ins Auge gefaßt, indem sie 1) nur *einmal* im Jahre die regelmäßige M.-Pr. zulassen und deren mündliche Prüfung an den Schluß der den Schulkursus abschließenden langen Ferien legen (Österreich). Letzteres gewährt den Vorteil, daß die Korrektur der schriftlichen Arbeiten in die Ferien fällt und daß diese von den Abiturienten noch aufs beste benützt werden können. Dennoch hat sich diese Einrichtung nicht zu halten vermocht; dagegen sollte

Digitized by Google

kein Gymnasium zu mehr als einer jährlichen M.-Pr. verpflichtet sein, wie die Versetzung in Prima auch nur einmal im Jahre stattfinden sollte. Es ist unbillig, daß ein Lehrerkollegium gezwungen wird, um eines in der letzten M.-Pr. nicht bestandenen Schülers oder gar um eines privatim oder anderswo gebildeten willen eine besondere M.-Pr. abzuhalten. Solche sollten stets und nicht bloß „in der Regel" entweder auf den gewöhnlichen Termin verwiesen, oder sämtlich einer bestimmten Anstalt, die doch prüfen würde, zur Mitprüfung, am besten aber einer Centralprüfungskommission (s. unten § 16) überantwortet werden. Das würde die ungerechtfertigte Belastung der Lehrer mit Arbeiten und die in solchen Fällen noch weniger gerechtfertigte Störung des Unterrichts verhindern. 2) Sowohl die schriftliche wie die mündliche Prüfung wird auf wenige Tage eingeschränkt. Österreich läßt für die letztere bei je 15 Abiturienten, Preußen bei je 12 nur einen Tag zu, und alle Regulative setzen jetzt die Zeit für die Ausarbeitung der einzelnen Arbeiten fest und lassen nicht über 5 Stunden für eine zu, damit sich danach die Aufgaben richten und gewissen Lehrern eine heilsame Schranke gezogen werde, was natürlich nicht ausschließt, die Zeit so zu bemessen, daß eine relativ erschöpfende und gründliche Behandlung des Gegenstandes auch von den Schwächeren gegeben werden kann. Die Gestattung, den deutschen und lateinischen Aufsatz zuhause zu fertigen, haben wir nur in Detmold gefunden. Gewöhnlich ist nur für die Aufsätze ein Morgen von 5 Stunden zugelassen, für die Ausarbeitung der übrigen Aufgaben 2—3 Stunden. Diese Beschränkung vermindert die Störung, welche 3) auch dadurch gemildert wird, daß man den Termin für die schriftliche Prüfung gleich in den Anfang des letzten Vierteljahrs setzt, den für die mündliche möglichst an den Schluß, dies aus disciplinarischen Rücksichten auf die Abiturienten (Bayern), alle die M.-Pr. aber vorbereitenden geschäftlichen Arbeiten in die Weihnachts- resp. Hundstagsferien oder jedenfalls in eine unterrichtsfreie Zeit verlegt. Endlich muß zur Beseitigung der Störung des Unterrichts empfohlen werden, daß die auf die notwendigsten Mitglieder des Lehrerkollegiums beschränkte Pr.-K. (s. unten § 22) eine angemessene Arbeitsteilung vornehme. Es ist nicht nötig, daß bei allen Mitgliedern derselben alle schriftlichen Prüfungsarbeiten cirkulieren, was sogar, wenn damit die Berechtigung zu der Beurteilung und Prädizierung derselben verbunden ist, sehr bedenklich für die Gewinnung eines gerechten Endurteils über den Wert und Unwert einer Arbeit wird. Mag der deutsche Aufsatz bei allen cirkulieren, dann aber auch, wenn er von allen prädiziert sein will, von diesen allen wirklich gelesen werden; für die Mehrzahl der schriftlichen Arbeiten genügt es, daß sie ausschließlich der Beurteilung eines Referenten und eines Korreferenten unterstehen, denen der Direktor bei abweichendem Urteile einen Obmann beifügt, daß sie nachher aber nebst der Korrektur und Beurteilung zur Einsicht für alle Mitglieder der Pr.-K. im Prüfungssaale (Rektorate, Bayern 61) aufgelegt werden. Die nassauische Instruktion von 1852 schrieb eine Teilung der Pr.-K. in verschiedene Gruppen, in eine für jedes Prüfungsfach, vor und diese Einrichtung hat sich bewährt; sie schützt den Lehrer vor der Überzahl von Korrekturen und sichert außerdem mehr als die anderen dem Schüler eine gerechte Beurteilung. Die dänische Einrichtung mit drei Censoren für jedes Fach verfolgt gleiche Ziele, ist aber umständlicher. Zur Anwohnung bei der mündlichen Prüfung in einem Fache ist dann ebenfalls außer dem Direktor nur die betreffende Gruppe notwendig, wenn es auch erwünscht sein mag, daß nicht allein die übrigen Mitglieder der Pr.-K., sondern sämtliche Lehrer der Anstalt, soweit es nur immer deren dienstliche Geschäfte erlauben, bei der mündlichen Prüfung anwesend sind. (Vgl. unten § 26.) Heiland ließ, um dies zu ermöglichen, in Weimar in der Arbeitswoche der Abiturienten und während der mündlichen Prüfung die anderen Primaner eine Privatarbeit machen; anderswo wird während der mündlichen Prüfung der Unterricht der oberen Klassen ausgesetzt, um allen Lehrern derselben die Anwesenheit zu ermöglichen, eventuell um ihnen die Stellvertretung der Mitglieder des Pr.-K. in den unteren Klassen zuweisen zu können. Hat also ein Kollegium den ernsten Willen, die Störungen, welche aus der M.-Pr. für den regelmäßigen Gang des Unterrichts erwachsen können, auf die

Digitized by Google

unvermeidlichen zu beschränken, so liegt das großenteils in seiner Hand. Aber freilich darf man dann z. B. nicht in dem Beginne der schriftlichen M.-Pr. den willkommenen Anlaß finden, alle Korrekturen, zu denen man sonst verpflichtet ist, einzustellen und den Fortgang der Lektüre eines schwierigen Schriftstellers zu sistieren, welcher eine sorgsame Vorbereitung auch von seiten des Lehrers verlangt. Besser läßt man von dem Zeitpunkte an, wo die mündliche Prüfung beginnt, im regelmäßigen Unterrichte die Repetitionen beginnen, der eigentliche Kursus sollte dann bereits absolviert sein.

13. Wenn endlich von Lehrern und deren schlecht informierten Freunden in der *Anwesenheit eines Kommissärs bei der M.-Pr.* ein das Prüfungskollegium tief kränkendes, die Autorität des Lehrers bei den Schülern schlimm beeinträchtigendes Mißtrauen in die Kraft und Befähigung, in die Gewissenhaftigkeit und den redlichen Willen der Lehrer gefunden und deshalb die Beseitigung wenigstens dieses lästigen Kommissärs, wenn nicht die der ganzen M.-Pr., gefordert wird — „man halte einen solchen ja nicht für notwendig bei Ascensionsprüfungen" —, so sollte man doch nicht wegen der Möglichkeit, daß einmal ein solcher Beauftragter der Staatsbehörde entweder gar nicht befähigt dazu erscheint, den Auftrag auszuführen, oder daß derselbe in der Ausübung seiner Befugnisse denjenigen Takt, diejenige Bildung und rücksichtsvolle Behandlung vermissen läßt, auf welche die Lehrer unter allen Umständen einen wohlbegründeten Anspruch haben, die ganze Einrichtung verdammen wollen. Wer ein Mandat annimmt, der hat die Pflicht, sich gegen den Mandanten auszuweisen. Darin kann keiner eine Beeinträchtigung seiner persönlichen Freiheit, seiner amtlichen Selbständigkeit, seiner Lehrerwürde sehen, wenn der Mandant von seinem Rechte Gebrauch macht. Alle Staatsdiener unterliegen einer Kontrolle: der fleißige, sorgsame, sattelfeste Lehrer fürchtet dieselbe nicht, sei es daß sie in der Gestalt eines die Anstalt besuchenden Fremden vom Fach oder des die Lektionen besuchenden und die Schüler selbst examinierenden Direktors oder Schulrats zu ihm ins Zimmer tritt. Ihm gewährt sie Befriedigung, ihm kann sie bei den Schülern kein Tüttelchen von Autorität entziehen. Aber freilich sind wir nicht dagegen, wenn die Instruktion die Befugnisse des Kommissärs in gewisse Schranken weist, wofern damit die Bedeutung derselben nicht geschwächt wird. Davon unten § 22. Hier wollen wir nur die Ansicht niederlegen, daß eine M.-Pr. nach einem Regulativ, welches einen Kommissarius mit ausreichenden Befugnissen ausschließt, die Mühe und Zeit gar nicht wert ist, welche darauf verwendet werden muß, abgesehen davon, daß eine solche, ausschließlich in die Hände der Lehrer gelegt, zu leicht nur zu einem disciplinarischen Mittel degradiert wird. Eine solche bestand früher in Kurhessen. Vgl. § 15.

14. So zahlreich auch die Gegner der M.-Pr. aus der Schulwelt sein mögen, größer ist jedenfalls die Zahl *der Freunde und Fürsprecher*, welche sie bis auf die neueste Zeit gefunden hat; es wäre sonst auch ganz unmöglich, daß sich die Institution bisher hätte halten können. Selbst wenn wir die Lehrer abziehen, „welche, da sie es zu einer persönlichen, lebendigen, stetig wirksamen, sittlichen und geistigen Autorität bei ihren Schülern nicht bringen können, als Surrogat dafür das Schreckmittel des Schulexamens nicht entbehren mögen", oder die Stimmen, „in denen sich mehr Sinn für eine äußerlich aufzeigbare und für äußerliche Zwecke erworbene Bildung ausspricht, als für eine solche, die in freier Selbstthätigkeit zum innern Besitz geworden", bleiben der gewichtigen Autoritäten genug. Wir nennen Gurlitt, Schleiermacher, F. A. Wolf, Herbart, Fichte, Benekе, Bunsen, Roth, Mützell, Dilthey, Mager, Scheibert, Classen, Landfermann, Dietsch, Hochegger, Bonitz, Kohlrausch, Wiese, Krüger, Spengel, Cousin, Bäumlein: alles Namen des besten Klanges. Noch hat keine deutsche Regierung sie wieder abgeschafft, obwohl infolge der Anklagen zahlreiche Gutachten eingezogen worden sind, sie ist vielmehr seit 1874 als eine Bedingung und Folge des Geltungsgebiets der deutschen Militär-Ersatzinstruktion vom 26. März 1868 überall anerkannt worden. Selbst diejenigen, welche auf Grund langjähriger Erfahrungen die Mißgriffe lebendig schildern können, welche sich an bestehende harte Regulative, noch mehr an die

Digitized by Google

Ausführung derselben geknüpft haben, und welche über manche Einrichtungen der M.-Pr. den Stab brechen, wie neuerdings Max Müller in der deutschen Rundschau 1886 S. 216, wollen doch nicht auf die M.-Pr. im Princip verzichten, nur eine vernünftigere Gestaltung derselben haben, weil sie wissen, daß eine gänzliche Abschaffung eine Rückkehr zu den alten Schäden der patriarchalischen Zeit sein würde; zu den früheren, mit den auffallendsten Unregelmäßigkeiten verknüpften Zuständen, welche kein Vernünftiger wieder herbeiwünschen kann.

Wir wollen hier nach § 5 nicht mehr hervorheben, daß die M.-Pr. geeignet ist, den Anstalten eines Landes, welche unter der Herrschaft des vorgeschriebenen Regulativs stehen, eine übereinstimmende Organisation zu geben, indem sie eine Gleichmäßigkeit der Zielleistungen fordert. Bestritten kann das den geschichtlichen Thatsachen gegenüber ebensowenig werden, als daß die M.-Pr. ein Mittel zur Hebung der Gymnasien geworden ist, wie Herbart das wollte, und noch immer sein kann. Will man dies Mittel nicht in dem Regulativ für M.-Pr., sondern in einem vernünftigen, auf erreichbare Ziele gerichteten Lehrplan finden, so ist das in Bezug auf die vorliegende Frage ein Wortstreit und für die Mehrzahl der deutschen Staaten, welche eher jenes Regulativ mit der Festsetzung des Endziels als einen vollständigen Lehrplan gehabt haben, nicht richtig. Es ist faktisch, daß in Preußen das Reglement von 1812 und 1834 den Lehrplan hat ersetzen müssen und das Landexamen (s. diesen Artikel) hat gerade durch Bestimmung des Ziels zur Hebung der Lateinschulen in Württemberg viel beigetragen. Es ist nicht zu bestreiten, daß die Beibehaltung der M.-Pr. noch immer von allen Interessenten der Schule gefordert wird, weil sie gleichermaßen im Interesse des Staats und der Kirche, der Universitäten, der Schulen selbst und der Lehrer, der Schüler und deren Eltern liegt.

15. Das Interesse des Staats und der Kirche an der gymnasialen Vorbildung ihrer Diener bedarf keines Nachweises. Beide erhalten durch die M.-Pr. einen möglichst zuverlässigen Ausweis über den Abschluß des ersten und größten Bildungsstadiums ihrer zukünftigen Diener, denen sie einst die höchsten Interessen anvertrauen wollen. Mag die Regierungsform eines Staats sein welche sie will, immer muß er, abgesehen von der Forderung sittlicher Eigenschaften, eine gewisse Summe von Schulkenntnissen als Bedingung der Zulassung zum Staats- und Kirchendienst aufstellen. Es ist wahr, diese könnte er auch erst beim Examen für diese Dienste ausforschen; so wollte man ja auch einst den bekannten Artikel der Grundrechte von 1848 verstehen; aber das ist 1) insofern nicht die rechte Zeit dazu, als gerade die auf dem Gymnasium erworbenen Schulkenntnisse erst die Unterlage bilden sollen, auf welcher die Universitätsstudien sich aufbauen. Hierin ist der Grund zu suchen, weshalb manche Staaten, wie Österreich (vgl. die treffliche Begründung dieser Maßregel in dem Organisationsentwurf S. 191 und im Erlaß vom 17. April 1855) und Preußen den Beginn des vorgeschriebenen Universitätsstudiums erst von der Zeit des erworbenen M.-Z. datieren: eine Maßregel, die generell gewiß zu billigen ist, wenn auch Ausnahmen davon gestattet werden mögen. Das wäre aber 2) auch eine Härte gegen die Prüflinge, denn die Gegenstände der Staatsprüfung würden sich ungebührlich vermehren, es müßte ein viel umfangreicheres Wissen für dieselbe präsent gehalten werden als jetzt, so daß die Abschaffung der M.-Pr. statt zur Erleichterung des Berufsstudiums zu dienen, zu einer Erschwerung desselben werden würde. Auch aus diesem Grunde ist in Preußen das sog. Kulturexamen der Theologen dem entschiedensten Widerspruch begegnet, während beide Kirchen in Deutschland gegen die M.-Pr. an sich nicht aufgetreten sind, obwohl auch diese als eine Schranke gegen die staatsfeindliche Bildung der katholischen Theologen aufgefaßt wurde. Vgl. Bunsen, Zeichen der Zeit, I. S. 141. Die Ermittlung der Resultate des Gymnasialunterrichts tritt auch offenbar zu der Zeit am besten ein, wo der Prüfling bisher ausschließlich dem Erwerben derselben obgelegen hat. — An der richtigen Ausbildung der Staats- und Kirchendiener hat aber auch das Publikum ein großes Interesse, denn aus der

Digitized by Google

Unfähigkeit derselben entspringen größere Übelstände für das Publikum als für die anstellende Behörde. Wären dieser in der Auswahl der Anzustellenden gar keine formellen Schranken gezogen durch bestimmte Voraussetzungen der Anstellungsfähigkeit, so würde, wie die Menschen sind, der Günstlingswirtschaft das Thor völlig geöffnet, während andernfalls doch wenigstens eine gewisse durchschnittliche Ausbildung der im öffentlichen Dienst verwendeten Personen gewährleistet wird. Vgl. Mager in seiner Revue 1847 S. 356. Man behauptet, daß die M.-Pr. aus diesem Gesichtspunkte betrachtet sich sogar eine Beliebtheit erworben habe, weil sie für die gerechte Zuerkennung aller an das Erstehen der M.-Pr. geknüpften Berechtigungen für alle Stände sichere Garantieen biete. Es wird mit Befriedigung wahrgenommen, daß selbst regierende Fürsten jetzt ihre Söhne zur M.-Pr. stellen, gleichsam zur Dokumentierung einer Bildung, die zum Staatsdienst notwendig erachtet wird, und daß der Adel nunmehr denselben Bedingungen zum Eintritt in den Staatsdienst unterworfen ist wie der Bürger und Bauer. Es mag sein, daß für die Erteilung mancher Beneficien im Sinne der Stifter schon der Ausspruch der Lehrer über die größere oder geringere Würdigkeit der Bewerber ausreicht: erfahrungsgemäß geben die Wohlthäter der Jugend bereitwilliger ihre Spenden und sind auch zu Stiftungen geneigter, wenn sie den Genuß derselben durch eine möglichst objektiv ermittelte Würdigkeit der Beneficiaten gesichert sehen. Die Verteilung der Staatsstipendien aber dürfte in den M.-Z. die sicherste Basis finden, insofern darin neben den erworbenen Kenntnissen auch der Fleiß und die sittliche Führung prädiziert werden, in denen allerdings neben der Bedürftigkeit die Hauptkriterien gefunden werden sollen. *Verschiedene Reifegrade* sind dazu nicht nötig, viel eher einer gerechten Verteilung der Beneficien unter mehrere Bewerber hinderlich. Preußen kannte solche 1788 nicht, erst die Instruktion von 1812 verfügte drei Abstufungen, die von 1834 und 1882 kennen aber nur ein Reif und Unreif. Hannover unterschied 1829 zwischen Zeugnissen erster, zweiter und dritter Klasse, 1839 zwischen Zeugnissen vorzüglicher Reife, der Reife und der bedingten Reife, war aber schon 1846 zu dem Ausspruch reif — nicht reif zurückgekehrt. Wenn wir auch nicht mit Eilers sagen mögen, es sei aus den mit Nr. I Abgegangenen mit wenigen Ausnahmen nichts Rechtes geworden, auch nichts darauf geben, daß ein gewisser Chef sich solche als Referendarien verbeten habe (vgl. Dilthey, Darmst. Progr. von 1850 S. 29), so ist doch erwiesen, daß man sich oft bei den späteren Staatsprüfungen und noch mehr im praktischen Leben in den Erwartungen getäuscht sieht, die man von den mit hoher Reifenummer entlassenen Schülern glaubte hegen zu dürfen, daß man statt wissenschaftlicher Tiefe oberflächliche Vielwisserei, statt bescheidenen Weiterbildungstriebes dünkelhafte Aufgeblasenheit, statt frischen und klaren Zurechtfindens unbeholfene und zerfahrene Verkehrtheit findet. Je weiter fortgeschritten, je reicher die Entwicklung eines Schülers ist, desto bedenklicher ist es, sie auf eine so mechanische Weise zu klassifizieren. Außerdem macht die Abwägung der einzelnen Reifegrade dem Prüfungskollegium eine schwere, sich kaum lohnende Arbeit; hoffen wir daher, daß man den Stimmen kein Gehör schenke, welche „zur Wiederbelebung des sehr verminderten Ehrgeizes“ (!) die drei Abstufungen der Reife zurückverlangen. Der Staat hat nur ein Interesse daran, daß für den Ausspruch der Reife ein festbestimmter Maßstab angelegt werde und auf allen seinen Anstalten derselbe, nicht ein von dem jeweiligen Direktor und den Lehrern nach ihrer scientifischen Beschaffenheit aufgestellter. Das aber, nämlich eine gleichmäßige Ausführung des von ihm gegebenen Regulativs, kann er nur durch die *Abordnung eines Kommissarius* zu allen M.-Pr. erreichen, dessen vornehmlichste Aufgabe darin besteht, die gleichmäßige Auslegung des Regulativs an allen Anstalten seines Sprengels zu überwachen, hier die übertriebenen Forderungen zurückzuweisen, dort die absichtlichen oder unabsichtlichen Schönfärbereien zu verhindern. Der tote Buchstabe des Regulativs erhält immer erst durch die Anwesenheit des Kommissärs sein richtiges Verständnis. Darum ist mit vollem Rechte unter die Grundsätze für die gegenseitige Anerkennung der M.-Z. im Deutschen Reiche seit 1874 die Anwesenheit eines Regierungskommissarius bei der

Digitized by Google

mündlichen M.-Pr. aufgenommen, wodurch die in einigen Staaten angeordnete bloß fakultative und periodische aufgehoben ist. Ohne eine solche können leicht Zustände wiederkehren, daß, wie wir es schon erlebt haben, ein Abiturient, dem auf dem Gymnasium die Lehrer von der Meldung zur M.-Pr. abrieten, ja überhaupt vom Studieren, binnen halbjähriger Frist sich auf dem andern eine hohe Reifenummer erwarb. Daß der Kommissär ein Sachverständiger sei, ein vermöge seiner schulmännischen Erfahrung und des Taktes, der vorzugsweise durch jene erworben wird, dem Vertrauen der Lehrer empfohlener Mann, ist eine selbstverständliche Forderung. Seine Stellung und Beteiligung an dem ganzen Akte darf auch nicht bloß nach der Würde der Behörde, die er vertritt, sondern auch nach der Würde der Schule und der Lehrer bemessen sein. Mit vollem Rechte hat einst Spengel gerügt, daß man Kommissare nehme, welche den Anforderungen an die jetzige Schule längst entfremdet seien oder daß an das eine Gymnasium ein Theolog, an das andere ein Historiker oder Mathematiker oder Philolog geschickt werde. So könne eine Gleichheit der Forderungen an die Abiturienten gar nicht erzielt werden, was nicht minder unmöglich ist, wenn Gerichtsdirektoren, Landräte, Bürgermeister u. dgl. für den Schulrat substituiert werden. Wie soll ein solcher Kommissär, wo verkehrte Auffassungen des Reglements sich geltend machen, diesem Unfuge mit Nachdruck entgegentreten und den Geist und wesentlichen Inhalt des Reglements gegen jede Mißdeutung und falsche Anwendung seiner einzelnen Bestimmungen zur Geltung bringen können, wie solches in der Preuß. Cirkularverfügung von 1837 richtig gefordert wird. Am besten fungiert als Kommissär das Mitglied der oberen Schulbehörde, welches die innern Angelegenheiten der Gymnasien zu bearbeiten hat. Findet er zu diesem Geschäfte wegen der Größe seines Verwaltungssprengels keine Zeit, so ist als sein Stellvertreter mit allen Befugnissen der betr. Gymnasialdirektor zu bestellen, doch erst unmittelbar vor der Prüfung und nicht mehrere Male hintereinander, auch nur bei als besonders tüchtig und gewissenhaft erprobten Prüfungskollegien.

In der Überwachung, ob das Gymnasium an seine Schüler am Schlusse des gesamten Kursus wirklich die Forderungen stellt, welche das Regulativ für die M.-Pr. vorschreibt, hat der Staat endlich auch ein vorzügliches Mittel, sich von dem Zustande seiner Schulen und den Leistungen derselben und der Lehrer daran in genauer Kenntnis zu erhalten; nur soll das nicht als eine Hauptaufgabe der M.-Pr. aufgefaßt und diese nicht als Mittel der Kontrolle über die Lehrer behandelt und demgemäß eingerichtet werden. Daß das nicht geschehe, dafür muß der Staat durch umsichtige Wahl seiner Kommissäre sorgen. Aber wo solche bei der M.-Pr. fungieren, da tritt naturgemäß eine Kontrolle ein, die, in den richtigen Schranken gehalten, auch durchaus unverfänglich erscheint. Der Kommissär erhält eine Kenntnis des Lehrerpersonals, wenn nicht durch die stets sich wiederholenden gleichmäßigen Leistungen der Schüler, so doch sowohl durch die Art und Weise, wie der einzelne Lehrer prüft, welche Punkte er dabei hervorhebt, wie auch durch die Debatte in den Konferenzen, überhaupt durch den ganzen persönlichen Verkehr mit der Anstalt auf einige Tage. Daß die Schulverwaltung sich an diesem einen Mittel der Kontrolle nicht genügen lassen dürfe, darüber vgl. den Artikel Landexamen. Aber, wie Kohlrausch sagt, kein Schulakt ist so geeignet, den Beweis zu liefern, daß und in welchem Maße die Anstalt die Aufgabe der gelehrten Schulen zu erfüllen bemüht gewesen, als die regelmäßigen M.-Pr., in welchen eine mäßige Anzahl durchgebildeter Schüler nach allen Richtungen hin ihre Kenntnisse, ihre geistige Reife, ihre Arbeitsfähigkeit teils durch schriftliche und mündliche Leistungen, teils durch das ergänzende Urteil der Lehrer vor Augen legen. Nicht die einzelne, wohl aber eine Reihe solcher Prüfungen giebt dem sachkundigen Beurteiler ein verhältnismäßig sicheres, dem größeren Publikum ein annähernd richtiges Urteil über die Leistungen einer Anstalt.

16. Die Anordnung der M.-Pr. ist nicht minder eine Bedingung für das Bestehen der Universitäten in der ihnen zukommenden Bedeutung. In ihnen will der Staat Anstalten haben, welche die einzelnen Wissenschaften in ihrer ganzen jeweilig

Digitized by Google

erreichten Höhe zu vertreten und durch Einführung in dieselben zugleich die gründlichste und sicherste Vorbereitung für praktische Lebensberufe zu geben vermögen. Alle Bemühungen, durch Berufung tüchtiger Vertreter ihrer Wissenschaft die Universitäten zu heben, würden vergeblich sein, wenn nicht der Staat sich zugleich darüber Sicherheit verschaffte, daß der Hauptstamm der ordentlichen Hörer der Universität die erforderliche Vorbildung und eine Entwicklung des wissenschaftlichen Sinnes schon zur Universität mitbringe. Geschähe dies nicht, so würden, selbst abgesehen von den daraus fließenden sittlichen Gefahren, die Universitäten von der ihnen gebührenden Höhe der Wissenschaftlichkeit unwiderstehlich herabgezogen werden, indem sie, um nicht auf jeden Erfolg zu verzichten, sich der Mehrzahl ihrer Hörer anzupassen genötigt wären. Mit diesen Worten des Österreichischen Organ.-Entwurfs S. 191 stimmt Thiersch „Über gelehrte Schulen", Bd. 2, S. 243 überein, wenn er in der Festigung und Stärkung der Schüler den Grund zur Hebung und Verbesserung der Universitäten fand. Je mehr die Universitäten vor Unfähigen an Geist und Sitte geschützt werden, desto mehr veredelt sich der Ton und Geist des akademischen Lebens. Goethes Klage in Wahrheit und Dichtung, daß jede deutsche Akademie eine besondere Gestalt habe, weil in Deutschland keine allgemeine Bildung durchdringen könne, ist erst durch die M.-Pr. hinfällig geworden. Den Universitäten das Recht einer Epikrisis für Einzelfälle mit Dietsch zuzubilligen, halten wir für mißlich, da ihnen das eigentlich entscheidende Moment, der aus der eigenen Anschauung unmittelbar sich ergebende Eindruck als Grundlage ihres Urteils gar nicht zu Gebote steht. Die preuß. Einrichtung ist darin prinzipgemäßer, welche den wissenschaftlichen Prüfungskommissionen bei den Universitäten eine Art von Superrevision der gesamten M.-Pr. einräumt. Obwohl die Landesschulkonferenz in Berlin 1849 diese Einrichtung aufgehoben zu sehen wünschte, wie auch die allgemeine Schulkonferenz in Hannover 1848 (s. Zeitschrift f. d. G.-Wesen 1849 S. 173), und Landsermann es tadelt, daß dieselbe den Kommissär und die Behörde, welcher derselbe angehöre, in eine falsche und den sonstigen Ressortverhältnissen widersprechende Stellung bringe, auch daß jene Prüfungskommissionen dem Schulleben nicht nahe genug ständen, um einen Akt desselben wie die M.-Pr. treffend zu würdigen; endlich daß die schriftlichen Prüfungsverhandlungen, an welche sich die Superrevision halten müsse, kein genügendes Material für die Beurteilung zu bieten vermögen, so können wir es doch nur billigen, daß die preuß. Regierung die Einrichtung auch in der neuesten Verordnung von 1882 aufrecht erhalten hat, freilich nur in der Voraussetzung, daß der jetzige Leiter des preuß. Gymnasialschulwesens nicht den Protest vergesse, den er einst gegen die Mühlersche Verfügung vom 5. Januar 1872 eingelegt hat. „Das Institut an sich ist gut," sagt Jäger in seinem vortrefflichen Pädagog. Testament Nr. 281; „daß die wissenschaftliche Seite deiner Korrektur einer Kritik derer ausgesetzt wird, die für die strenge Wissenschaft mehr Zeit haben als ihr und euch mithin darin überlegen sind, ist in der Ordnung. Greifen ihre Bemerkungen in das Gebiet hinüber, das ihr besser versteht — nun es gilt von ihnen, was Luther von den Apokryphen sagt, sie sind der heil. Schrift nicht gleich zu achten, aber doch gut und nützlich zu lesen". Die Universität hat sicherlich ein unmittelbares Interesse daran, daß die M.-Pr. den Zweck überall erfülle, ihr wohlvorbereitete Schüler zuzuführen, weshalb sie das in der Natur der Dinge liegende Recht, in Sachen der Vorbereitung für die Universität ein Wort mit-, wenn auch nicht das entscheidende und maßgebende Wort auszusprechen, sich gegenüber der Bureaukratie stets vindizieren sollte. Holland will der Universität eine Ergänzung der Reife für ein einzelnes Fach wie Mathematik in der Art zugestehen, daß es dieselbe von der Erklärung des betreffenden Universitätsprofessors abhängen läßt, ob der Abiturient seinen Vorlesungen zu folgen vermöge. Da fragt Cousin mit Recht, wie will man, wenn die menschliche Natur ebenso ist in Holland wie in Frankreich, erwarten, daß ein Professor der Mathematik den Stoicismus soweit treibe, dem Abiturienten und dessen ganzer Familie auf die tausendfachen Verwendungen, die man bei ihm anbringen wird, ein

Digitized by Google

Zeugnis abzuschlagen, das ja der Mathematik keinen Schaden bringt, dessen Verweigerung aber die Einkünfte der Universität, deren Mitglied er ist, schmälern müßte? Mit Mützell empfehlen wir die zeitweise Teilnahme von Deputierten der Universitäten an der M.-Pr. der Gymnasien. Es würde namentlich für die Professoren der Philologie, Geschichte und Mathematik recht heilsam sein, wenn sie so gezwungen würden, zuweilen aus ihren höheren Sphären in die niedrigeren hinabzusteigen. Es stände nichts im Wege, dieselben in solchen Fällen als vollberechtigte Mitglieder der Prüfungskommission eintreten zu lassen. Dann würden auch wohl manche unberechtigte Klagen über den mangelhaften Gymnasialunterricht aus dem Munde der Universitätsprofessoren endlich verstummen.

17. Die Beibehaltung der M.-Pr. liegt weiter im Interesse der Lehrer und Schulen. Wir wollen nicht hervorheben, daß die den Lehrerkollegien zugewiesene bedeutende Mitwirkung bei der Reifeerklärung, von welcher Staat und Kirche den Zutritt zu ihren Ämtern abhängig machen, den Gymnasien erst den Charakter der höheren Schulen verleiht und den Lehrern eine Stellung im Staatsorganismus gegeben hat, deren Bedeutung am wenigsten von den Schülern und deren Eltern unterschätzt werden kann und im Vergleiche zu früheren Zeiten sattsam hervortritt. Wer diese mit mürrischer Miene verwirft, der versteht nicht, daß sie in der Entwicklung der Schul- und Kulturverhältnisse notwendig geworden ist. Ebensowenig wollen wir aus § 9 wiederholen, wie durch die M.-Pr. den Lehrerkollegien der kostbare Ruf der Unparteilichkeit gesichert wird. Es soll auch die M.-Pr. hier nicht als ein disciplinares Mittel in der Hand der Lehrer dargestellt werden, den Fleiß und die sittliche Führung der Jugend bis zum Abgange von der Schule zu regeln und zu fördern, obwohl wir durchaus denjenigen nicht beistimmen, welche die Anwendung dieses Mittels generell verdammen, weil es in der Hand von schlechten Lehrern verderblich wirken kann. Man braucht die Jugend nur kurze Zeit beobachtet zu haben, um dessen gewiß zu sein, daß auch der lernbegierige und wohlerzogene Jüngling, geschweige denn die große Mehrzahl der Schüler des steten Hinblicks auf ein solches Ziel wie die M.-Pr. bedarf, um in der Ordnung und dem Fleiße erhalten zu werden. Der Naturen, die durch den Reiz des Wissens von innen heraus schon genug zum Fleiße angetrieben werden, sagt Kohlrausch, sind nur wenige; für die Mehrzahl steht der Gedanke, am Ende der Schulzeit von der Anwendung ihrer Zeit Rechenschaft ablegen zu müssen, als ein heilsamer Antrieb, wenigstens in den letzten Jahren ihres Schullebens, vor den Augen, wie in den früheren Jahren das Ziel, aus einer Klasse in die andere versetzt zu werden, ein ähnlicher Antrieb des Fleißes ist. Fr. Aug. Wolf wollte gerade aus diesem Grunde die M.-Pr. auf alle Lehrgegenstände der Prima ausgedehnt wissen. Es ist eines der Zeichen der Verweichlichung unserer Zeit, daß so oft über die Überanstrengung der Jugend und das Schreckbild der Reifeprüfungen geklagt wird. Daß die volle Freiheit der Selbstbestimmung der normale Zustand für den Menschen sei, ist eine, zumal bei der Jugend, im innersten Grunde unwahre Behauptung. Die Meinung ist vollends ein Traum, daß durch den Wegfall der M.-Pr. sich der Fleiß des Schülers aus dem Gefühle der gewonnenen Freiheit heraus steigern werde, wie denn jährlich Tausende von Vätern den Traum beklagen, ihre Kinder in Freiheit statt für die Freiheit erzogen zu haben. Schüler, die noch auf dem Boden des erziehenden Unterrichts stehen, dürfen auch durch Hinweis auf die M.-Pr. zu regelmäßigem Fleiß und Eifer wie zur Ordnung angespornt werden. Auch auf die zurückbleibenden Schüler äußert sich die M.-Pr. heilsam, insofern deren Fleiß, Selbstthätigkeit und Liebe zu einer würdigen geistigen Ausbildung befördert wird. Das Urteil der Mitschüler über den Ernst, mit welchem der einzelne das Ziel seiner Ausbildung verfolgt, ist in der Regel sehr treffend. Findet dieser Ernst durch das Ergebnis der M.-Pr. seine richtige Würdigung, was doch in der Regel der Fall sein wird, so wird das Beispiel des abgehenden Schülers auch viele der zurückbleibenden aufmuntern, denselben Weg des Ernstes zu gehen. Berufstreue Lehrer erhalten in der M.-Pr. eine Bürgschaft für die Anerkennung ihres Fleißes und ihrer Diensttreue, die

Digitized by Google

ür sie wohlthuend ist und ihnen wahrlich nicht verargt werden darf, wie sie andererseits dort in der Wahrnehmung der Lücken und Mängel eine belehrende Mahnung zur Verbesserung ihrer Methode oder zur kräftigeren moralischen Einwirkung auf Gemüt und Willen der Schüler erhalten. Sie finden auch in der M.-Pr. einen leider oft notwendigen sichern Schutz für ihre ernsten Bestrebungen gegen die sinnenschmeichelnden Einwirkungen ihrer Kollegen auf die Schüler; gegen die Sucht der Direktoren, mehr auf den Schein zu arbeiten und möglichst viele brillante M.-Z. ihren Schülern zu erwirken; gegen die Lehrer, welche durch Liebhabereien und durch Neigung zur Bequemlichkeit sich von der gewissenhaften Pflege ihrer Aufgabe abziehen lassen. Nicht minder erhebend und belebend wirkt es auf den Lehrer, der in der ermüdenden Arbeit seines Berufs der lebendigen Erfrischung durch die Teilnahme bedarf, die ihm seine Schüler einflößen, wenn der ihm lieb gewordene Jüngling bei der M.-Pr. in einer tüchtigen Gesamtleistung darthut, welche Frucht der von ihm empfangene Unterricht getragen; denn gerade die M.-Pr. giebt dem Lehrer die erwünschte Gelegenheit, das Ergebnis seines Unterrichts, ja seiner ganzen geistigen und sittlichen Einwirkung auf die Schüler anschaulich und möglichst individuell kennen zu lernen, was Kohlrausch mit Recht als einen der bedeutenderen Vorteile der M.-Pr. hinstellt. Vgl. oben § 8. Und wenn es endlich unbestreitbar ist, daß die Lehrerkollegien der Jetztzeit nur zu oft ein loses Aggregat von Männern sind, welche nur ganz äußerliche Umstände zusammengeführt haben; welche ein inneres Band der Einheit, die Bedingung einer gesegneten Wirksamkeit der Anstalt, erst schwer finden müssen, vorausgesetzt, daß sie ein solches überhaupt suchen; so ist die M.-Pr., nicht eine einzelne, sondern eine periodisch wiederkehrende und in ihren Einzelheiten mit dem gebührenden sittlichen Ernste verfolgte, eines der vorzüglichsten Mittel, welche dahin zu führen vermögen.

18. Die Beibehaltung der M.-Pr. liegt endlich auch noch fortwährend im wohlverstandenen Interesse der Schüler und der Eltern, indem sie jenen die Gewähr giebt für eine möglichst objektive Beurteilung und Würdigung ihrer Kenntnisse, ihres Fleißes und ihrer sittlichen Haltung, ihnen einen Schutz verleiht gegen etwaige Schwächen der Lehrer, gegen die aus tief eingewurzelter Abneigung und aus vorgefaßten Meinungen hervorgehenden Urteile, und bewirkt, daß sie sich beim Übergange aus dem überwachten Schulleben in das freiere sich selbst bestimmende Leben der Hochschule des bestimmten, sie mit einiger Zuversicht auf ihre geistige und sittliche Stärke erfüllenden Schlusses bewußt werden dürfen und ein ungeschminktes Bild ihres geistigen Zustandes und Vermögens erhalten, vor welchem in ihnen die falschen Farben der Selbstüberhebung und Täuschung erbleichen; indem sie andererseits den Eltern, und zwar zu einer Zeit, wo ein Berufswechsel ihrer Söhne noch immer thunlich ist, durch die möglichst objektiv ermittelte Vorbildung derselben den Entschluß erleichtert, ob sie dieselben einem wissenschaftlichen Berufe widmen, d. h. die Akademie beziehen lassen sollen. Die Eltern wissen in der Regel doch recht gut, daß Mangel an geistiger und sittlicher Reife durch kein Fakultätsstudium ersetzt werden kann, wohl aber oft den Grund zu den traurigsten Verirrungen gelegt hat. Sie finden in dem Erstehen der M.-Pr. den geeigneten Zeitpunkt, sich überhaupt für die Berufswahl ihrer Söhne zu entscheiden. Erst die M.-Pr., dann soll dir frei stehen, deinen Beruf zu wählen: mit diesen Worten wehren sie gerne und erfolgreich den Sohn ab, der nur des Schulzwangs ledig werden möchte. Es gewährt ihnen eine heilsame Beruhigung, daß die Reifeerklärung aller Schüler, wes Standes sie auch sein mögen, einem und demselben Gesetze unterliegt und daß die Berechtigung, sich für den Staatsdienst auszubilden und die dazu etwa nötigen Beneficien anzusprechen, einzig und allein von der möglichst objektiv ermittelten Befähigung und Tüchtigkeit der Aspiranten abhänge. Doch davon war schon oben die Rede.

19. Die M.-Pr. ist der Abschluß eines Systems, ist eine durch die dermalige, nicht willkürliche, sondern durch die Zeitinteressen geforderte Organisation der Gymnasien hervorgerufene, mit derselben enge verwachsene Institution. Das Gymnasium der

Digitized by Google

Gegenwart ist zu einem System einer Menge von ineinandergreifenden und sich gegenseitig bedingenden Kräften und Thätigkeiten aufgewachsen. Der Abiturient ist nicht mehr wie sonst gewöhnlich drei Jahre lang inmitten einer von den unlauteren und unfähigen Subjekten, welche bereits die Universitäten beglücken, gesäuberten Jünglingsschar in fast ausschließlicher Zucht und Lehre des Direktors, der die Reife nach den Kenntnissen in den alten Sprachen abmessen durfte, weil auf diese sich fast ausschließlich der ganze Unterricht beschränkte. Die Schulanstalten sind nicht mehr jene alten von 3 „Haufen" und 3 Lehrern impares honore et stipendio, von Klassen mit 5 Ordnungen, von Primen mit 3 Abteilungen, in denen der Direktor allein zu lehren hatte „Theologie und Weltweisheit, vermischte Mathematik, gelehrte Historie, die höheren Lektionen im Griechischen und Hebräischen, Horaz und Chrestomath. Plinians, Exercitien und oratorische Ausarbeitungen im Deutschen und Lateinischen". Sie haben nicht mehr jene Einfachheit, deren idyllische Schilderung sich zwar hübsch bei Eilers u. a. lesen läßt, die aber nach den Akten nicht selten als traurige Dürftigkeit erscheint. Sie sind nicht mehr wie sonst im heil. röm. Reich verteilt über ein paar hundert Staaten und Stätchen, für deren patriarchalische Verwaltung und traditionelle Vergebung der großenteils fast erblich gewordenen Beamtenstellen die jeweils gerade beliebte und von dem geistlichen Protoscholaren gut geheißene Einrichtung genügte. Auch die Lehrer der Gegenwart sind nicht mehr die alten von „Laboriosität, vorleuchtender Pietät, temperirtem Ernst und Glimpf", weder nach ihrer wissenschaftlichen Bildung, die nicht mehr vorwiegend die theologische ist, noch nach ihrer socialen Lebensstellung, noch nach ihrer ganzen Richtung, die so oft mehr auf Förderung der Wissenschaft, als auf die Bildung der Jugend geht. Zu Mythen sind jene ausschließlich ihrem Berufe lebenden, nicht nach allen möglichen Seiten hin durch Liebhabereien, Politik und Lebensgenuß distrahierten Schulmänner geworden, welche wie der deshalb adamantinus genannte Idsteiner Rektor Gärtner (gegen 1700) neben dem Pfarramte täglich von morgens 4—11 und mittags 12—6 in seiner Prima unterrichtete. Je mehr Lehrer sich teilen im Lehr- und Erziehungsgeschäfte bei einer Klasse, desto geringer wird der Einfluß, desto geringer auch die Verantwortlichkeit des einzelnen, zumal in einem Lehrerkollegium, das über Zwecke, Ziele, Mittel der Erziehung und des Unterrichts schwer zu einer Einigkeit zu gelangen vermag. Kann und will man die alten Schüler mit ihren Lehrern, die alten socialen Zustände, die alten Zeiten wieder schaffen, so ist die M.-Pr. wieder entbehrlich; auch ein ideelles Schulwesen wird sie entbehren können. Staaten, welche nur ein Gymnasium haben, können ebenfalls darauf leichter verzichten. Sonst aber ist sie dermalen noch unentbehrlich und ihre plötzliche Aufhebung könnte nur schädlich wirken. Selbst eine successive Beseitigung derselben, auf welche Bäumlein in der Stuttgarter Philologenversammlung den Antrag stellen wollte, würde ein Wagnis sein, weshalb dieser treffliche Schulmann später den Versuch vorzog, „die nicht zu leugnenden Übelstände durch Modifikation der Prüfung" zu beseitigen. Darauf ist das Streben der Regierungen schon gerichtet gewesen, denn einer Weiterbildung auf historischer Basis ist die M.-Pr. wie jede andere Einrichtung fähig. Alles aber, was man an deren Stelle hat setzen wollen: Vorprüfungen der Gymnasiasten für den wissenschaftlichen Beruf, sog. Genieprüfungen, scharfe Ascensionsprüfungen, namentlich beim Übertritt in den letzten zweijährigen Klassenkursus, Verlegung der M.-Pr., natürlich unter Ermäßigung der Forderungen, auf den Schluß der Obersekunda, d. h. zwei Jahre vor dem Abgange zur Universität, endlich die Vorschläge, statt der schriftlichen Prüfungsarbeiten die Klassenarbeiten und eine längere Privatarbeit über ein selbstgewähltes Thema aus dem sprachlichen oder wissenschaftlichen Gebiete des Gymnasialunterrichts gelten, statt der mündlichen Prüfung ein mehrtägiges Anwohnen des Kommissarius beim Unterricht in Prima eintreten zu lassen und das Hauptgewicht auf die Erfahrung der Lehrer zu legen: alles dieses bietet keinen hinlänglichen Ersatz. Die M.-Pr. aber nur für die halbfähigen und zweifelhaften Schüler, sowie für die Privatisten zu belassen, wie Thiersch in Gotha und

Digitized by Google

Stuttgart (Verhandl. der philolog. Kongr. S. 37 resp. 154) wollte, darauf kann von uns nach dem Obigen begreiflicherweise nicht eingegangen werden.

Die Nachteile der M.-Pr. sind hauptsächlich aus dem Umstande erwachsen, daß man die ursprünglichen und nächsten Zwecke und Ziele derselben zu gunsten von entfernter liegenden in den Hintergrund gestellt und ihre Forderungen ungebührlich gesteigert hat. Die M.-Pr., schwer in ihrem Ursprung, sagt Jäger a. a. O. Nr. 269, ist während zweier Menschenalter immer schwerer geworden, je mehr sich die Technik des Unterrichts ausgebildet hat und je anmaßender einerseits der Dilettantismus und andererseits die Zunftgelehrsamkeit der Fachleute der einzelnen Disciplinen geworden sind. Auch v. Hartmann warnt in der „Gegenwart" 1883 Nr. 24 vor der Überspannung der Lehrziele, die zumeist aus der specialistischen Vorbildung der Lehrer entspringe, Max Müller vor dem Pferderennen, „für welches von den Vorbereitern die begabten Schüler als Renner gezüchtet werden". Sobald die Nebenzwecke, in ihr ein disciplinares Mittel, eine Schulverwaltungskontrolle, ein Kriterium für Erteilung von Berechtigungen zu haben, vorangestellt wurden, deren Potenzierung durch Konsequenzjägerei nahe lag, kamen die Schäden zum Vorscheine, sei es in den staatlichen Anordnungen strenger Regulative, sei es in der Ausführung derselben durch alle dabei thätigen Individuen. Notwendig ist also, die Hauptzwecke der M.-Pr. wieder in den Vordergrund zu stellen, wenn man nach einer Einrichtung derselben sucht, durch welche auch die Gegner zu Freunden werden.

20. III. Die Vorschläge zu einer vernünftigen Einrichtung der M.-Pr. knüpfen sich an die Beantwortung der Fragen:

a) Wer, wann, wo, was, wie und von wem soll geprüft werden?

b) Wie soll das Geschäft der M.-Pr. vor sich gehen, wie soll namentlich das Resultat der Prüfung gezogen werden und welchen Einfluß soll das letztere auf die Zuerkennung der Reife haben?

Von den unter a aufgeworfenen Fragen, unter denen keiner nach unserer obigen Ausführung das Warum? vermissen wird, ist die erstere, wer? in der Auffassung, daß diejenigen Berufsarten bezeichnet werden, welche der M.-Pr. unterliegen sollen, hier nicht zu behandeln, ob nämlich auch die Kameralisten, Chirurgen, die Bau-, Berg- und Forsttechniker, die Offiziere eine M.-Pr. bestehen sollen, resp. auf welchen Anstalten. Wir verstehen die Frage nur so: Wer von den Schülern des Gymnasiums soll zur M.-Pr. sich melden dürfen, was mit der zweiten Frage wann? zusammenfällt, und antworten: Jeder im letzten Semester des von ihm ohne Unterbrechung absolvierten regelmäßigen Schulkursus stehende, ausnahmsweise jeder unter gleichen Verhältnissen im vorletzten Semester stehende, auch jeder, der den zweijährigen Primakursus längere Zeit freiwillig oder unfreiwillig unterbrochen hat, aber wieder Schüler der Anstalt geworden ist. Über die Zulassung zur Prüfung entscheidet in allen diesen Fällen die Prüfungskommission, mag sie auch gehalten sein, in Fällen außerordentlicher Art die Genehmigung der Oberschulbehörde einzuholen. Sie hat das Recht, dem Schüler die Zulassung auch dann zu verweigern, wenn derselbe zwar den vorgeschriebenen Kursus absolviert, aber nach der Überzeugung seiner Lehrer die Kenntnisse noch nicht erworben hat, welche zum Erstehen der M.-Pr. erforderlich sind. Will der Schüler trotz des Rats, die Anmeldung zurückzunehmen, dennoch geprüft sein, dann wird er einer andern Kommission zugewiesen, über welche unten § 21 die Rede sein wird. Will man das Prüfungskollegium in solchen Fällen zur Vornahme der Prüfung zwingen, so heißt das, dasselbe der Verdächtigung aussetzen, durch die M.-Pr. die Nichtreife des Schülers ermittelt zu haben, weil der Ausspruch der Reife sie selbst kompromittieren würde. Ein solcher, von einer andern Kommission ausgesprochen, kann für sie nichts Kompromittierendes haben. Schon Arx (Über den Zustand der heutigen Gymnasien, Wetzlar 1838) rügt es, daß die Schüler sogar bei etwaigen Bedenken hinsichtlich der Qualifikation mit den Lehrern zu kapitulieren, ja zu rechten und auf ihre verkannte Tüchtigkeit zu pochen suchen, während sonst der Jüngling geziemend abgewartet habe, bis ihn andere für reif

Digitized by Google

erklärten und mit dieser Erklärung nicht selten überrascht worden sei. In einem Entlassungszeugnisse durfte sich J. H. Voß rühmen „daß der Abiturient, statt mit unzeitigem Eifer zur Akademie zu eilen, nicht nur meine Genehmigung, sondern sogar meinen Antrieb abgewartet hat". Vgl. dessen Leben von Herbst I. S. 231.

Dem Prüfungskollegium muß aber außerdem die Befugnis zustehen, nach gewissenhaftester Beratung denjenigen zurückzuweisen, welcher nach seinem einstimmigen Urteile noch als sittlich unreif gelten muß. Die preußische Instruktion von 1812, § 4, betonte die Wichtigkeit der Charakterreife entschiedener als § 8 der Instruktion von 1834. Sind die Gymnasien sich ihres Charakters als Erziehungsanstalten bewußt, so dürfen sie ohne schwere Schädigung ihres Ansehens auf den Anspruch nicht verzichten, dem von ihnen trotz aller ihrer nachweisbaren Bemühungen um seine Besserung noch als sittlich unreif bezeichneten Jüngling die Zulassung zur M.-Pr., d. h. im Falle des Bestehens den Freibrief zur Universität verweigern zu dürfen. Wo man ihnen die Berechtigung dazu abspricht, läßt sich das kaum anders als aus dem Mißtrauen erklären, ob sie als die heiligste Aufgabe der Schule erkennen, in ihren Zöglingen ein inneres Leben zu erzeugen durch Erregung aller geistigen Kräfte, durch Erweckung aller edlen Gefühle, durch Läuterung des Willens und Heiligung des Herzens; aus dem Zweifel, ob die Lehrerkollegien dermalen wirklich noch befähigt genug seien, eine vollständige und nach allen Seiten gerechte, objektive Würdigung desjenigen, was zur sittlichen Reife eines Schülers gehört, eintreten zu lassen. Die Definition derselben dahin, daß der Schüler „diejenige sittliche Festigkeit gewonnen habe, um eine ernste und ernsthafte Lebensrichtung, verbunden mit einer geregelten wissenschaftlichen Thätigkeit, einzuhalten", kann zu strenge erscheinen; aber der Oberstudienrat, welcher diese gegeben, hat sich angelegen sein lassen, weitere Kriterien aufzustellen, und vertraut mit Recht, daß kundige Lehrer durch mehrjährige Beobachtung Gelegenheit finden, sich über die Lauterkeit der Gesinnung, den Ernst der Haltung, die Richtung des Strebens ein Urteil zu bilden, namentlich auch die Art des Fleißes und den gesamten Verlauf der geistigen und sittlichen Entwicklung in Betracht zu ziehen. Die Lehrer müssen doch beurteilen können, ob die Erziehung zu guter Sitte, Gehorsam, Fleiß, freier Selbstthätigkeit und sittlicher Willenskraft von Erfolg gewesen und von welchem. Wenn Österreich und Preußen die Zeit des ganzen Schulbesuchs zur Grundlage des Urteils über sittliche Reife machen, so darf das nicht so gedeutet werden, als wenn ein Vergehen aus früheren Jahren gegen die Schulordnung u. s. w. auf das Sittenzeugnis beim Abgange noch influenzieren müsse, was durchaus unpädagogisch wäre. Jünglinge, welche voraussichtlich die akademische Freiheit mißbrauchen, der Universität zum Nachteil, der Schule zur Unehre, den Eltern zum Kummer gereichen werden, zurückzuweisen, erachten wir für eine heilige Pflicht der Schule, deren schwere Ausübung Unterstützung verdient. Eine Appellation an die Oberschulbehörde in diesem Falle zu gestatten, halten wir für fehlerhaft. Es versteht sich aber von selbst, daß ein Urteil über sittliche Reife sich nicht auf Einzelfälle gründen dürfe, wenn dieselben sich nicht als Äußerungen von anhaftenden Fehlern offenbaren. Eine einzelne Disciplinwidrigkeit darf auf die Sittennote keinen nachteiligen Einfluß haben. Einen Fehler noch nachtragen, wenn er abgelegt und eine ernstliche Besserung eingetreten ist, wäre niedrig. Die in Handhabung der Schulzucht verhängten Rektoratsstrafen im einzelnen ins Zeugnis aufzunehmen, hat Bayern mit vollem Rechte 1877 verboten.

Süvern wollte einst bei der Entlassung aus der Volksschule auch gegründete Bedenken seitens der körperlichen Entwicklung und Beschaffenheit berücksichtigt sehen. Daß der Schulhygiene nicht zustehe, rückständige körperliche Eigenschaften als Grund des längern Zurückhaltens auf dem Gymnasium geltend zu machen, zeigt Baginsky, Handbuch der Schulhygiene, 1883, S. 377.

Die Zulassung der Privatisten (Extraneer) und aller, welche vor Beendigung des regelmäßigen Schulkursus die Schule verlassen haben, bedarf besonderer Bestimmungen.

Digitized by Google

In der für die deutschen Staaten 1874 getroffenen Übereinkunft, der man ansieht, daß bei ihrer Abfassung nur Schulmänner mitgewirkt haben, ist für die letzteren ein Gymnasialkursus von mindestens neun Jahren maßgebend, so daß ein Anstaltswechsel hinsichtlich der Kursusdauer keinen Zeitgewinn einbringen dürfe. Das ist eine gar harte Bestimmung, vielleicht nur für eine gewisse Übergangsperiode angenommen und veranlaßt durch das häufige Streben der Eltern, ihre Söhne sobald wie möglich in die Staatsdienstcarriere zu bringen, dem kein Vorschub zu leisten ist. Wir geben zu, daß der regelmäßige Weg, auf dem ein Schüler zu seiner Bildung gelangt, eine größere Bürgschaft für die Gediegenheit derselben leiste, als eine Prüfung und wissen die „Wissensrennbahn und das Wissensjagen der Lehrer und Schüler von dem wohlthuenden Schulwandeln und Schulleben" wohl zu unterscheiden, wissen, daß es mißlich ist, die Bildung nach einem bloßen, durch eine Prüfung dokumentierten Wissen abmessen zu wollen, zu dessen Gewinnung in geringer Zeit Rezepte aller Art gegeben zu werden pflegen. Gleichwohl ist doch zu wenig Rücksicht auf die Verschiedenheit der Schüler genommen, von denen einzelne im öffentlichen Unterrichte aus Gründen, die nicht in ihrer Fähigkeit allein liegen, keine Fortschritte machen, während sie bei einer Einzelunterweisung oder auf einer andern Schule mit weniger stark besetzten Klassen und einem ihnen sympathischen Lehrer leichter zum Ziele gelangen. Und warum sollen diese Schüler, wofern sie sich nichts Besonderes haben zu schulden kommen lassen, anders behandelt werden als die eigentlichen Privatisten, denen ein bestimmtes Lebensjahr für die Zulassung zur M.-Pr. vorschreiben zu wollen, höchst ungerecht sein würde. Die gedachte Verfügung enthält in betreff der letzteren nur die Bestimmung, daß sie in der Regel nur in ihrem Heimatsstaate zur Prüfung zuzulassen und durch die Oberbehörde einer Anstalt zuzuweisen sind. Hier hätte wohl das letztere genügt. Allerdings muß die Zulassung der Privatisten zur M.-Pr. ausschließlich von der Oberschulbehörde abhängen (so in Nassau 1852, in Preußen 1856, Holstein 1857 § 2, Sachsen 1851) und darf nicht erfolgen, wenn durch die vorgelegten Dokumente nicht die gesetzlichen Bedingungen der Zulassung nachgewiesen sind. Württemberg verlangt ein versiegeltes Zeugnis des Ortsgeistlichen und der Lehrer, ob der Bittsteller für sittlich reif gelten könne. Das reicht in gewöhnlichen Fällen vollständig aus. Daß aber alle diese Prüflinge nicht einem Gymnasium (wo die Privatisten alljährlich sich an allen Prüfungen der öffentlichen Anstalten beteiligen, wie in Österreich, kann das freilich geschehen), sondern einer Centralprüfungsbehörde überwiesen werden sollen, davon sogleich.

Österreich hat 1878 verfügt, daß die Meldung von Jungfrauen zur M.-Pr. nicht abzuweisen sei, doch soll in deren Zeugnis nur gesagt werden, daß Examinand denjenigen Anforderungen genügt habe, die bei einer M.-Pr. an die männliche Jugend gestellt werden. Dort ist 1879 auch die Mahnung nötig geworden, Vorsorge zu treffen, daß die Identität der zur Prüfung angemeldeten Externen sichergestellt werde.

21. An die Frage: *Wo soll geprüft werden, am Gymnasium, an der Universität oder alle Abiturienten eines Bezirks in einer Centralprüfung?* knüpft sich die weitere im Interesse der Ordnung der Anstalten aufzuwerfende: *Wie oft?* Wir halten es für recht und billig, daß alle Schüler, welche den vorgeschriebenen Primakursus des Gymnasiums absolviert haben und auf ihre Bitte zur M.-Pr. zugelassen werden, diese an der von ihnen bisher besuchten Anstalt erstehen, also vor einem Prüfungskollegium, das aus ihren bisherigen Lehrern besteht. Aber jedes Gymnasium sollte nur zu *einer* solchen M.-Pr. im Jahre verpflichtet sein. Vgl. oben § 12. Für alle, welche in dieser Prüfung nicht bestanden und auf die Wiederkehr der regelmäßigen M.-Pr. nicht warten wollen; für alle, welche trotz des ihnen erteilten Abratens ihrer Lehrer die Zulassung nach vollendetem Primakursus verlangen; ingleichen für alle, die den regelmäßigen Kursus ohne nötigende Umstände unterbrochen oder sich überhaupt durch Privatstudium vorgebildet haben, sollte *halbjährlich* an einer oder zwei bestimmten Universitäten innerhalb der Ferien eine M.-Pr.

Digitized by Google

vor einer stehenden Centralprüfungskommission gehalten werden, gebildet aus Professoren der Universität und Gymnasialdirektoren oder Lehrern, sei es der Universitätsstadt oder des Universitätssprengels, und geleitet von einem Kommissarius, der bei den regelmäßigen M.-Pr. an den Gymnasien den Vorsitz zu führen pflegt. Das für die Zulassung zu dieser M.-Pr. zu zahlende Honorar muß die Kosten dieser Einrichtung decken und den Mitgliedern der Kommission eine der Mühewaltung entsprechende Belohnung sichern. Wir wissen wohl, daß in Preußen die sog. gemischten Prüfungskommissionen an den Universitäten 1817 aufgelöst wurden und daß seit 1834 auch nicht mehr bei den wissenschaftlichen Pr.-K. die M.-Pr. gemacht werden kann; dennoch entscheiden wir uns für eine solche in der obigen Begrenzung, da die Nachteile hier nicht zu befürchten sind, welche sich in Preußen an diese Einrichtung damals knüpfen mußten. Es ist unbillig, den Gymnasien so manche Störungen zu verursachen, ihnen sogar anzusinnen, die Externen abgesondert von den andern Abiturienten zu prüfen, oder ihnen wenigstens besondere Aufgaben zu stellen.

Der Vorschlag, sämtliche Abiturienten eines Landes oder einer Provinz an einem und demselben Orte einer und derselben Prüfungskommission zu einer Centralprüfung hinzuweisen, kann von uns nicht adoptiert werden. Württemberg hat diese Einrichtung innerhalb des deutschen Gebiets allein gehabt, sie aber seit 1874 aufgegeben. Sie sollte für alle vom Gymnasium regelmäßig abgehenden Schüler, welche ein Urteil ihrer bisherigen Lehrer über intellektuelle und sittliche Reife beizubringen hatten, den Charakter einer summarischen Revision des von den betr. Lehrerkonventen über die Reife des Zöglings abgegebenen Urteils haben, dagegen für alle Privatisten in einer besonderen Sektion eingehender und umfassender behandelt werden. Für diese auch in Frankreich bestehende Einrichtung ist Hochegger aufgetreten in der Österr. G.-Ztg. 1863 S. 684 ff., sowie S. 760 ff., „zur Gewähr gleichmäßiger Beurteilung nach den Vorschriften des Gesetzes und zum mächtigen Sporne des Wetteifers für die einzelnen Lehranstalten". Er konstatierte dort die Thatsache, daß noch acht Gymnasien in Österreich zur Universität entließen, ohne daß ein Lehrer derselben die Lehramtsprüfung bestanden, wies statistisch nach, wie der Maßstab so verschieden sei und wie das Zeugnis der Reife mit Auszeichnung, an welches große Vorrechte geknüpft seien, sich zu dem einfachen Zeugnis in den verschiedenen Kronländern zwischen 1 : 3 und 1 : 10 verhalte, so daß das Prädikat ausgezeichnet unmöglich in gleicher Bedeutung gebraucht sein könne. Wir entschuldigen bei einem treu und redlich strebenden Lehrer diese Rivalität, zumal er gleichsam als Vertreter seiner streng gesetzlich geprüften Schüler auftritt und Schulrat Wilhelm dort S. 766 selbst eingestehen muß, daß „unzeitiges Mitleid, Ansprüche, als ob Reichtum und Stellung über das Gesetz gingen, das Urteil über die Leistungen hinter die Grenze zulässiger Rücksicht oft zurücktreten ließen". Wir müssen auch anerkennen, daß eine derartige Einrichtung die Anlegung eines und desselben Maßstabes an alle Abiturienten aller Gymnasien besser sichert, vorausgesetzt, daß für eine solche umfangreiche Prüfung ausreichende Zeit und ausreichende Lehrerkräfte gefunden werden können, verwerfen sie aber dennoch, einmal weil sie einen Nebenzweck der M.-Pr. zum Hauptzwecke erhebt, sodann weil sie das Hauptgewicht auf die Prüfung legen und diese von Examinatoren ausgehen muß, welche den Schülern bisher unbekannt gewesen sind, wodurch sich das „höchste Recht" so leicht zur höchsten Ungerechtigkeit stempelt und die Schüler für die Sünden büßen müssen, welche von ihren Lehrern begangen sind. Mag der Staat, zumal wenn rivalisierende Anstalten darum in Hinweis auf laxe Zustände bitten müssen, eine solche Centralprüfung von Zeit zu Zeit zu dem Ende eintreten lassen, um die Zielleistungen seiner Anstalten übersichtlich kennen zu lernen, gleichsam eine Superrevision vorzunehmen, zu welcher es freilich nicht der Herbeiziehung aller Abiturienten von jeder Anstalt bedürfen würde: der Zuspruch der Reife für die Universität muß jedem Gymnasium als das vornehmlichste Attribut seiner Selbständigkeit verbleiben.

22. Die nächste Frage heißt: Von wem soll geprüft werden? Wer bildet

Digitized by Google

ie Prüfungskommission? Welche Befugnisse haben deren Mitglieder? dach der Verfügung von 1874 soll die Pr.-K. an den deutschen Gymnasien bestehen us den in Prima unterrichtenden wissenschaftlichen Lehrern (Preußen 1882: aus den n der obersten Klasse den lehrplanmäßigen wissenschaftlichen Unterricht erteilenden), dem kommissar, eventuell einem Vertreter des Patronats, Ephorats, Scholarchats (Preußen: inem Vertreter des Organs, dem die rechtliche Vertretung der Schule zusteht). Unnöglich können bei dieser Zusammensetzung die Befugnisse der Mitglieder gleich sein. Die jerderung, daß aktiv prüfen nur der Lehrer darf, welcher den laufenden Kursus der Prima in dem betreffenden Prüfungsobjekte besorgt, hat schon Gurlitt also motiviert: „Einmal müssen die Lehrer wissen, was sie ihren Lehrlingen während der Schuljahre vorgetragen haben; Kenntnisse, die nicht öffentlich gelehrt sind, voraussetzen zu wollen, würde eine unbillige Forderung sein. Sodann ist es auch in Absicht auf die Methode für die Examinanden nicht gleichgültig, ob sie von Lehrern examiniert werden, mit denen ie täglich umgehen, oder von Männern, die ihnen fremd sind. Da die Methode dieser von derjenigen, nach welcher sie bisher unterrichtet sind, ganz verschieden sein kann, so können die Jünglinge leicht behindert werden, sich ganz nach dem Umfange und Gehalt ihrer Kenntnisse zu zeigen und mithin unrichtig beurteilt werden. Denn es gehört schon viel Gewandtheit des Geistes dazu, sich dem Ideengange und der Unterrichtsmethode eines jeglichen, der uns fremd ist, zu fügen." Die bisherigen Lehrer, sagt Max Müller, sind die natürlichsten Examinatoren und die gerechtesten Beurteiler. Mögen sie auch der interessierte Teil sein, es giebt darunter mehr redliche Männer als unredliche. Nur der Lehrer, der den Prüfling jahrelang beobachtet hat, findet was er wirklich weiß und wie er's weiß. Wir haben dem nichts hinzuzusetzen. Roths Standpunkt, daß beinahe notwendig sei, zu Examinatoren nicht die bisherigen Lehrer zu nehmen, weil die M.-Pr. auch und zwar vornehmlich eine Prüfung der betreffenden Lehrer, nämlich ihrer Unterrichtsweise sein solle, kann nach unserer obigen Ausführung nicht der unsrige sein. Nur wenn der bisherige Lehrer der Examinator ist, wird der Schüler geschützt gegen ungerechte Beurteilung und Behandlung. Findet das Kollegium, daß das von dem Examinator eingehaltene Verfahren unrichtig, daß sein Maßstab zu niedrig sei, so mag es das pro futuro abstellen: nimmermehr dürfen darunter die gerade in der Prüfung schwitzenden Schüler leiden, wenn es ein Mißgriff gewesen ist, den Unterricht dem betreffenden Examinator anzuvertrauen. Man giebt sonst dem unterrichtlich mißhandelten Schüler noch obendrein einen Fußtritt. Um dieses Schutzes willen muß auch der bisherige Lehrer allein das Recht haben, für die schriftliche und mündliche Prüfung die Aufgaben zu stellen, nicht der Kommissär. Will man diesem dies Recht zusprechen, so tritt der Nebenzweck der M.-Pr. wieder in den Vordergrund, oder es tritt ein Mißtrauen in die Rechtlichkeit des Lehrers zutage, das in der Regel doch ebenso ungerechtfertigt ist, wie dasjenige, welches dem Lehrer verbietet, einen Prüfling zu examinieren, dem er in dem der M.-Pr. zunächst vorangehenden Jahre in dem betreffenden Fache Privatunterricht gegeben. Der Kommissär muß allerdings verlangen können, daß ihm mehrere Aufgaben zur Auswahl vorgelegt werden sowohl für die schriftliche (vgl. § 25) wie für die mündliche Prüfung; er darf auch das Recht haben, unter Verwerfung derselben sich über eine neue mit dem Examinator zu verständigen, aber nimmermehr mögen wir ihm die Befugnis zugestehen, selbst nach Belieben ein Prüfungsthema zu bestimmen, was ohnehin den Examinator in große Verlegenheit bringen kann, zumal in wissenschaftlichen umfangreichen Gebieten, oder selbst zu prüfen oder gar einen beliebigen andern Examinator aufzustellen, weil dies alles die dem Schüler und dem Lehrer schuldige Rücksicht verletzt. Das schließt nicht aus, daß er „in einer das Ansehen des Lehrers gebührend berücksichtigenden Weise" (Österreich) einzelne Fragen selbst an die Prüflinge während der Prüfung richte, auch der Korreferent (§ 12), während die sonst anwesenden Kollegen des Examinators, wenn nicht Verlegenheiten aller Art entstehen sollen, diese Befugnis nicht ansprechen dürfen. Alle stimmberechtigten Mitglieder der Kommission müssen aber

Digitized by Google

das Recht haben, die Vervollständigung des bisher gewonnenen Resultats der Prüfung durch Fortsetzung derselben zu verlangen und dabei dem Examinator die Punkte zu bezeichnen, auf deren Ermittlung sich die Fortsetzung richten soll. Vgl. § 26.

Wer aber ist stimmberechtigt? Die deutsche Verordnung sagt: alle die oben genannten. Da sollte doch billig ein Unterschied gemacht werden unter den Abstimmungen über das Resultat der Prüfung in jedem Prüfungsgegenstand oder über das Gesamtresultat. Zur Prädizierung der Leistungen in jedem zur Prüfung gezogenen Fache kann nur derjenige befähigt sein, welcher mindestens einmal dies Fach in dem Primakursus gelehrt und absolviert hat. Wer das gethan, kann in die Kommission als stimmberechtigt für das betr. Fach eintreten, nicht aber z. B. der Lehrer der philolog. histor. Fächer für die mathematischen, und umgekehrt. Ebenso berechtigt muß zur Stimmabgabe Kommissarius und Direktor sein, denn es muß bei ihnen unterstellt werden, daß sie dazu befähigt sind. Wie aber mag man dem Vertreter des Patronats ꝛc. hier generell ein Stimmrecht einräumen, der selbst ein unstudierter sein kann, dann aber gerade auf der Ausübung des Rechts so gern besteht, um sich den Schein zu geben, als verstände er etwas! Wir haben schon oben § 12 uns aus dem Grunde, um die Störungen des Unterrichts durch die M.-Pr. zu beschränken, für die Bildung von Prüfungsgruppen ausgesprochen, hier thun wir es, weil dieselbe die Fällung eines möglichst gerechten Urteils sichert. Wenn aber alle Lehrer für alle Prüfungsgegenstände Stimmrecht haben, so kann der Religionslehrer von dieser Berechtigung schwerlich ohne Nachteil für seine Autorität ausgeschlossen werden, zumal derselbe gewöhnlich dazu nicht weniger befähigt sein möchte, als andere Lehrer, welche das betreffende Fach nie gelehrt haben.

Stimmberechtigt für die Leistungen in einem Fache sind also nur die Mitglieder der betr. Gruppe nebst Direktor und Kommissär. Wo die Instruktion in die Pr.-K. alle Professoren der Anstalt, alle in den ersten Klassen in Sprachen und Wissenschaften unterrichtenden Lehrer, alle definitiv angestellten Lehrer, welche in irgend einem der Prüfungsgegenstände in den beiden obersten Klassen Unterricht zu erteilen haben, alle durch Universitätsstudium zu ihrem Amte befähigten Lehrer der Anstalt mit Stimmrecht in allen Fragen eintreten läßt, da ist eine allseitig gerechte Beurteilung und Prädizierung nicht sicher. Sie mögen dem Akte der Prüfung beiwohnen, auch der Schlußkonferenz über Reife und Unreife, wie die Vertreter des Scholarchats ꝛc. in Preußen, drei vom Ministerium auf unbestimmte Zeit ernannte sachkundige Männer in Meiningen: wer nicht Mitglied einer Gruppe ist, darf nur eine beratende Stimme beanspruchen. Seine Assistenz hat mehr den Zweck, den gesetzlichen Verlauf des Prüfungsakts mit zu überwachen und sein Interesse an der Anstalt zu bethätigen. Ohne diese Einschränkung ist ohnehin den weitläufigsten Debatten Thor und Thür geöffnet. Wir begreifen nach kurzem Schuldienste in Hannover, weshalb die dortige Schulkonferenz von 1845 die Scholarchen aus der Pr.-K. forthaben wollte. Wir billigen es ebenso, daß der Antrag der Provinzialsynode in Rheinland-Westfalen, ein Mitglied des moderamen der betreffenden Kreissynode mit Sitz und Stimme an den M.-Pr. teilnehmen zu lassen, a limine 1854 vom Oberkirchenrate abgewiesen worden ist. Sollte dagegen ein Universitätslehrer (vgl. § 16) der M.-Pr. anwohnen, so würde demselben nach Umständen dieselbe Befugnis wie dem Kommissarius und Direktor rücksichtlich der Stimmabgabe eingeräumt werden können.

Von den Befugnissen der Pr.-K. bei der Zuerkennung der Reife wird unten § 25 die Rede sein.

23. Bei der wichtigeren Frage: Was soll geprüft werden, d. h. in welchen Gegenständen und in welchem Umfange? zeigten die Reglements früher mancherlei Verschiedenheit, eine Übereinstimmung nur in den beiden altklassischen Sprachen, der Mathematik, der Geschichte und dem Deutschen. Französisch ließ Württemberg und Kurhessen fallen; Physik und Naturbeschreibung Preußen, Württemberg, Detmold, Kurhessen, Nassau; philosophische Propädeutik Preußen, Nassau.

Digitized by Google

Württemberg; deutsche Litteraturgeschichte Preußen, Nassau, Württemberg; Religion, in Preußen seit 1812 fakultativ, seit 1834 wieder obligatorisch zur Prüfung gezogen und trotz vieler Stimmen (s. Cirk.-Verf. von 1837 S. 33) bisher beibehalten, war in Württemberg (1850) bei der Centralprüfung, sowie in Nassau (1852) und Kurhessen (1858) nicht unter den Prüfungsgegenständen, wie denn für die Beseitigung dieses Prüfungsgegenstandes sich ausgesprochen haben Linde, Der Unterricht im Großh. Hessen, S. 261; Roth, Kl. Schr., II. S. 117; Krüger, Zeitschr. f. G.-Wesen 1849, S. 660; Landsermann, Zur Revision des Lehrplans, S. 42; Kramer Bd. III, 2. Aufl. d. Encykl. S. 121; Hochegger und Wilhelm in Österr. Gymn.-Z. 1863 IX und X; Laas, Gymnasium und Realschulen, S. 79; ein Direktor in N. Jahrbb. II. 1869, Bd. 102, S. 40; Schmidt auf einer philolog. Versammlung in Leipzig 1872; für dessen Beibehaltung Dietsch in Jahrb. 1859, 80, S. 179, Wiese, Bouterweck, Über den Unterricht in der Religion auf evangelischen Gymnasien, und gleich entschieden unter Hinweis auf England die Berliner Blätter für Schule und Erziehung 1861, S. 92. Die Prüfung im Englischen war in Lippe und Hannover fakultativ, dagegen ausdrücklich in Preußen untersagt 1858. In Geographie wurde in Preußen in Verbindung mit Geschichte geprüft, in Hannover mit gelegentlichem Hinblick auf Geographie, Bayern ließ sie wie Nassau und Württemberg ganz fallen. Hebräisch als obligatorisch für Theologen und Philologen zogen Preußen, Hannover, Nassau, nicht aber Bayern und Österreich zur Prüfung.

Auch rücksichtlich des Umfangs der Prüfung in den einzelnen Fächern zeigten früher die Instruktionen eine große Verschiedenheit. Österreich und Bayern ließen z. B. in der Religionslehre schriftlich und mündlich prüfen, Preußen desgleichen in Westfalen und Rheinprovinz, während in den übrigen Provinzen nur mündlich geprüft wurde. In Hannover und Württemberg fiel das griechische Skriptum aus, welches auch in Preußen von 1834—1856 und zwar auf Wunsch des Justizministers Mühler cessieren mußte, auch jede andere schriftliche Prüfung im Griechischen; eine Zeit lang war in Hannover die Kenntnis der griech. Sprache für Juristen zur Erwirkung eines M.-Z. überhaupt nicht erforderlich, bis die Schulkonferenz von 1848 auf Junghans' Antrag eine Remedur dringend anempfahl. Die früheren schriftlichen Übersetzungen nebst grammatischer Analyse aus den beiden alten Sprachen waren nur in Österreich geblieben, die aus dem Griechischen in Preußen seit 1856 gefallen. Der lateinische Aufsatz, 1849 in Hannover auf Antrag der Schulkonferenz gestrichen, war 1861 dort wieder adoptiert, in Lippe 1856 eingeführt, in Preußen in Geltung geblieben, in Kurhessen fakultativ, in Österreich, Bayern, Württemberg, Nassau gefallen. In Geschichte wurde in Kurhessen (1844) nicht schriftlich, im Französischen seit 1856 in Preußen nicht mehr mündlich geprüft, was Bedenken hervorrief, da doch eine Bürgschaft dafür verlangt werden müsse, daß das Ohr für das Verständnis des fremden Idioms und für eine gute Aussprache gebildet sei. Altenburg hatte die ganze mündliche Prüfung auf Hebräisch und mindestens 4 Lehrfächer beschränkt, vorzugsweise auf die alten Sprachen und Mathematik, Württemberg in Mathematik nur schriftlich geprüft.

Nicht minder war die Begrenzung des Prüfungsstoffs in den Sprachen und Wissenschaften verschieden. Hier wurden zur mündlichen Übersetzung früher in der Schule gelesene Stücke zugelassen, dort verworfen, in welchem Falle manche Lehrer sich und dem Prüfling dadurch halfen, daß sie bei der Schullektüre einzelne Kapitel überschlugen, diese dann aber zur Prüfung nahmen in der Voraussetzung, daß die Schüler dieselben privatim gelesen haben würden. Hier wurden der Prüfung in der Mathematik und Religion enge Grenzen gezogen, dort derjenigen in der Geschichte. Wie Preußen mündlich „im zusammenhängenden Vortrage zu lösende Aufgaben entweder aus der griechischen oder römischen oder der deutschen Geschichte, immer aber auch aus der brandenburgisch-preußischen" verlangte, so Bayern seit 1861 schriftlich (2 Stunden) allgemeine

Digitized by Google

Geschichte, soweit dieselbe in den beiden oberen Lehrkursen (also zwei Jahre) vorgetragen (darunter ist die alte nicht!), mündlich nur bayerische Geschichte, welche nach dem Lehrplan in den letzten drei Jahren des Gymnasialkursus während des Sommers gelehrt wird. Nassau, das noch 1852 in Geschichte schriftlich und mündlich prüfte, begrenzte damals den Prüfungsstoff auf das Pensum der ersten 15 Monate des Primakursus und verlangte seit 1861 nur eine mündliche Prüfung über das Pensum des ersten Jahres der Prima. Hannover endlich beschränkte seit 1861 das Gebiet auf griechische Geschichte von 500—323, römische vom Beginn der Republik bis zum Tode des August, deutsche von Karl d. Gr. an. Mit dieser Begrenzung noch nicht zufrieden, gestattete es, „um eine erfahrungsgemäß den Schülern besonders lästige und nachteilige Vorbereitung noch gründlicher zu beseitigen", daß in Prima neben dem für diese Klasse bestimmten Geschichtsabschnitte eine Repetition der übrigen Teile der Geschichte angestellt und daran eine Prüfung angeknüpft werde und daß das Resultat dieser in Gegenwart des Direktors und zweier vom Oberschulkollegium bestimmten Lehrer zu haltenden Prüfung für die M.-Pr. gültig sein solle, sofern es den mittleren Standpunkt für diesen Teil der Geschichte bezeuge.

Diesen Verschiedenheiten hat die Verordnung von 1874 für die deutschen Staaten insoweit ein Ende gemacht, als sie die M.-Pr. auf Deutsch, Latein, Griechisch und Französisch, Mathematik und Geschichte als obligatorische Fächer beschränkt und für die schriftliche Prüfung nur den deutschen Aufsatz, eine lateinische Arbeit (sei es Aufsatz oder Extemporale oder beides) und die Lösung mathematischer Aufgaben fordert, die Übersetzungen ins Deutsche, Griechische, Französische u. s. w. nur fakultativ sein läßt. Auch Österreich, das früher alle Lehrgegenstände der Prima zur Prüfung zog, hat seit 1875 Beschränkungen verfügt, z. B. für die Prüfung in der Geschichte (es fordert jetzt nur Bekanntschaft mit den großen historischen Epochen nach Aufeinanderfolge und Zusammenhang, eingehendere Kenntnis nur von der österr. Geschichte, die im letzten Jahre gelehrt wird), und läßt seit 1879 die Prüfung in Geschichte und Physik fallen, wenn die Leistungen in den vier letzten Semestern darin lobenswert genannt wurden. Die Durchschnittsnote soll dann von Einfluß auf den Gesamtkalkul sein.

Da darf man wohl fragen, nach welchen Principien erfolgt hier Ausschluß und Zulassung, Ausdehnung und Begrenzung? Ohne Nachteil für das Ganze, sagt Kühnast, darf in der M.-Pr., die ein Abbild der Aufnahme und Verarbeitung einer Totalität von Bildungsstoffen ist, kein Glied der Unterrichtsgegenstände, welche ein organisches Ganze bilden, fehlen. Eine Ausschließung irgendeines nicht bloß indirekt oder direkt subsidiären Gegenstandes von der M.-Pr., zumal der mündlichen vor dem Kommissär zu haltenden, muß seine im Gesamtorganismus unserer Bildung wurzelnde Berechtigung vor Lehrern und Schülern beeinträchtigen. Dem gegenüber spricht Campe entschieden gegen die Zuziehung aller Unterrichtsgegenstände zur Prüfung. Die Schule hat sich über ihre Thätigkeit auszuweisen, sagt Mützell, darum entweder in allen Gegenständen oder doch wenigstens in denen, in welchen es vom Staate jedesmal gewünscht wird. Keiner der Hauptgegenstände des Gymnasialunterrichts darf ausgelassen werden, an denen sich der rote Faden erkennen läßt, der sich durch unser ganzes geistiges Leben hindurchzieht. Wie um das Gymnasium wieder aufwärts zu bringen, sagt Roth, der Unterricht in den klassischen Sprachen wieder seine einzige Aufgabe werden muß, zu welcher andere Lehrfächer nur in subsidiarischem Verhältnisse stehen — auch Rümelin wollte auf dem Philologenkongreß zu Tübingen 1876 Deutsch, Geschichte und Geographie aus dem Gymnasium ausmerzen, wenigstens die Prüfung darin. Vgl. Bhdl. S. 117 —, so muß die Ermittlung des geistigen Gewinns, den der Schüler aus dem klassischen Unterricht gezogen hat, die einzige Aufgabe der M.-Pr. werden. Die Bevorzugung des Gedächtnisses, sagt Bäumlein, ist das gemeinsame Übel unserer Prüfungen geworden; sie muß wo sie sich findet beseitigt werden, um allen Studien ihre naturgemäße, frische, freie Entwicklung zurückzugeben. Es sind diejenigen Fächer aus der Prüfung auszuscheiden, welche ihrer Natur nach vorzugsweise Gegenstände des Gedächtnisses sind; es muß in den übrigen,

Digitized by Google

die eine verschiedene Behandlung zulassen, die gedächtnismäßige Behandlung ausgeschlossen werden und die Prüfung muß vorzugsweise zu ermitteln suchen, was der Prüfling durch das im Unterricht ihm dargebotene, von ihm zu verarbeitende Material geistig geworden ist, sein Können, seine geistige Reife. Wir bekennen uns von ganzem Herzen zu diesen Worten.

24. Uns leitet bei der Beantwortung der Frage zunächst der von uns der M.-Pr. zugeteilte Hauptzweck. Was zur Erreichung desselben, nicht aber zur Erreichung der Nebenzwecke gefordert werden muß, gehört zu den Prüfungsgegenständen. Gar oft geschieht es, daß der Lehrer für sein Fach eine hervorragende Bedeutung verlangt, während er dieselbe eigentlich nur für seine Person beansprucht; wie denn gerade auf dem Gebiete der Schule bei den Einrichtungen der Neuzeit so oft mehr die persönlichen Interessen der Lehrer, als die sachlichen der Schule und zwar zum Nachteile der letzteren gehört worden sind. Wir haben uns bereits 1849 in Schnitzers Vierteljahrschrift S. 43—47 dagegen ausgesprochen, daß alle Unterrichtsfächer der Prima zur Prüfung gezogen werden und verzichten hier auf Wiedergabe der dort gegebenen ausführlichen Darstellung. Dort sind bereits die Grundzüge unserer Vorschläge für sachgemäße Einrichtung der M.-Pr. gegeben, mit welchen diejenigen von Bäumlein in der Hauptsache übereinstimmen.

Nur die zur Erprobung der geistigen Reife notwendigen Unterrichtsfächer sollen zur M.-Pr. gezogen werden. Das sind außer der Muttersprache — daß die Forderungen des preuß. Reglements von 1834 im Deutschen einen Unterricht voraussetzten, der nirgends gefunden werde, behauptet Hoffmann von Fallersleben in seinem Leben III. S. 140 — die beiden altklassischen und die Mathematik. Wir beschränken die M.-Pr. auf diese Fächer, 1) weil dieselben nicht bloß vollständig zur Erprobung der geistigen Reife ausreichen, sondern dazu unter allen die geeignetsten sind; das bedarf für die Leser der Encyklopädie keines Beweises mehr. Auch bei den Translokationsprüfungen sollte der Schwerpunkt nur auf die Hauptgegenstände gelegt werden; 2) weil sie wegen der ihnen inwohnenden Bildungskraft und Schwierigkeit als die hervorragendsten auf allen Lehrplanen stehen und stehen müssen und als solche überall und immer von den Schülern betrachtet werden, sowohl wegen der Länge der Zeit, welche sie dem Studium derselben zu widmen haben, da mindestens die Hälfte ihrer Schulzeit und drei Vierteile ihrer Arbeitszeit dafür beansprucht werden, als auch wegen der von ihnen leicht gefühlten Unmöglichkeit, das in diesen Gegenständen auf der Schule Versäumte je wieder einzubringen. Aus diesem Grunde muß für Theologen das Hebräische zur M.-Pr. hinzutreten, und zwar schriftlich und mündlich, wenn auch, um die betr. Prüflinge nicht zu benachteiligen, ohne einen Einfluß auf den Ausspruch der Reife. Beim Wegfall wird die Unwissenheit in der Exegese des Alten Testaments, schon jetzt sehr groß, noch zunehmen, vgl. N. Jahrbb. 102, 1. S. 37. Eine bloße Empfehlung, am Unterricht im Hebräischen teilzunehmen, genügt erfahrungsgemäß nicht. Eine solche mag allenfalls an die Philologen ergehen; 3) weil wir in einer solchen Beschränkung der M.-Pr. ein hauptsächliches Mittel dazu erblicken, daß die Gymnasien sich ihrer natürlichen Bestimmung wieder mehr bewußt werden, nichts weiter als Vorbereitungsanstalten für die Universität zu sein, und deshalb den Schwerpunkt wieder auf die genannten Hauptfächer legen, welche ihrer Natur nach mehr als alle übrigen zur Vorbereitung auf die verschiedenen Wissenschaften dienen können, welche auf der Universität gelehrt werden; 4) endlich weil sie, abgesehen von den neuern Sprachen, welche allerdings als Sprachen ebenfalls zur Erprobung der geistigen Reife in gewissem Grade geeignet, aber dazu nicht nötig erscheinen, die einzigen Unterrichtsgegenstände sind, für deren Prüfung eine gedächtnismäßige Vorbereitung unmöglich ist. Hier kann ein empfangenes Material, wie es unverarbeitet im Gedächtnis aufgespeichert liegt, nicht vorgezeigt werden, sondern nur dasjenige, wobei der Geist sich theoretisch oder praktisch selbstthätig erwiesen. Nun fallen die Störungen des Lehrkursus durch unvernünftige Repetitionen weg und werden

Digitized by Google

auch sonst die Störungen der Schule bedeutend ermäßigt, wird es auch ermöglicht, der M.-Pr. die volle Zeit und Aufmerksamkeit zu widmen, die sie nach ihrer Bedeutung für Schüler und Schule verlangen muß, die aber jetzt so selten gefunden wird. Wir schließen auch, trotz aller Reklamationen des Centrums im preußischen Abgeordnetenhause von 1884, die Prüfung in der Religion aus, weil dieselbe erfahrungsgemäß die Schüler zur gedächtnismäßigen Vorbereitung treibt — diese Klage erhob Prof. Sörgel 1872 in der bayerischen Kammer in der Begründung seiner Interpellation über die Mängel des Gymnasialunterrichts —, um so mehr, als der Mangel an Religionskenntnissen in den Augen der Eltern und Mitschüler so oft gleichbedeutend gilt mit Mangel an Religion und daher ein Nichtbestehen doppelt gescheut wird, auch wenn nicht, wie einst in Bayern, damit große Nachteile verbunden sind, oder auch in Preußen, wo (1829) wer in Religion nur mittelmäßig erlangte, Nr. I nicht erhalten konnte, wie gut auch seine wissenschaftlichen Kenntnisse sonst befunden werden mochten. Was dem Religionsunterricht seinen Wert giebt, läßt sich in der M.-Pr. nicht konstatieren. Wir fürchten nicht, den Religionsunterricht zu schädigen, wenn wir die Prüfung darin ausfallen lassen. Muß der Religionslehrer in der M.-Pr. für den Fleiß seiner Schüler dies Kompelle suchen, so möge er mit sich ernstlich zu Rate gehen, worin er fehle. Sagt man, die Schule müsse durch die Herbeiziehung dieses „wesentlichsten und wichtigsten" Unterrichtsgegenstandes ein Zeugnis für die hohe Bedeutung desselben ablegen und ihren christlichen Charakter offenbaren, so bedauern wir erstens die Anstalt, deren christlicher Charakter den Händen des Religionslehrers anvertraut ist, statt daß von allen Lehrern die ethische durch das Gewissen an Gott geknüpfte Gesinnung als der Brunnquell aller Humanität (Hundeshagen) gepflegt wird, sodann aber müßte die Folge einer solchen Auffassung sein, daß man jedem Abiturienten die Reife versagte, der in der Religionsprüfung nicht genügte. Soweit versteigt sich kein Reglement, wohl aber oft der Wunsch des Religionslehrers, als ob „theologische Gelehrsamkeit, Blicke in die Geheimnisse des Gottesreichs, Belesenheit in der Schrift, welche in der M.-Pr. aufgewiesen wird, die feste dauernde Richtung der Herzen auf Gott, die bewußte auf Principien gegründete Sittlichkeit ersetzen könnte". Auch dem Notschrei eines alten Direktors stimmen wir bei: „Ach! die Prüfung in der Religion in Gegenwart eines als streng orthodox und gläubig verschrieenen Kommissars macht große Molestie dem, der nicht mehr in den alten Formen denkt und nichts mehr sein will als ein nur auf das Evangelium verpflichteter Jünger Jesu!" Es soll in dem Zeugnis das Prädikat für die Kenntnisse in Religion, welche der Religionslehrer erteilt, nicht fehlen, dasselbe aber ohne Wirkung auf den Ausspruch der Reife sein. Religion als Sache des Gewissens und tief innerster Überzeugung kann nicht in einer Prüfung erprobt werden, in ihren Äußerungen aber muß sie schon bei der Beurteilung der sittlichen Reife ihre Würdigung finden.

Auch der Lehrer der Geschichte — ich darf aus langer Erfahrung reden — und derjenige der Physik bedürfen wegen des Stoffs, den sie behandeln, kein Kompelle für den Fleiß ihrer Schüler durch die M.-Pr., aber freilich darf der Geschichtslehrer dann kein Kompendienreiter sein oder für jede Lehrstunde seinen Lehrstoff erst selbst lernen müssen. Gerade bei dem Geschichtsexamen müssen die Schüler so oft für die Sünden ihrer Lehrer büßen, zu denen ich namentlich zähle die Unterlassung zahlreicher ineinandergreifender Repetitionen nach bestimmten vorher aufgestellten Gesichtspunkten, die in dem Primakursus dem Geschichtsvortrage erst die rechte Bedeutung und anziehende Kraft geben. Dazu sind allerdings nur ihres Stoffs vollständig mächtige Lehrer fähig, nicht solche, deren Unkenntnis bei jeder Zwischenfrage des Schülers an den Pranger gestellt wird. In den zur Prüfung kommenden wissenschaftlichen Gegenständen sollte übrigens nie nach etwas anderem gefragt werden, als was im Laufe des Primakursus zur wirklich eingehenden Behandlung gekommen ist, es sei denn, daß dabei ein Zurückgreifen auf früheres unumgänglich notwendig wäre.

Was zur Prüfung kommt, muß schriftlich und mündlich geprüft

Digitized by Google

werden, denn beide Teile der Prüfung ergänzen sich gegenseitig und geben gemeinsam erst ein vollständiges Bild von dem Kenntnisstand des Prüflings. Dem deutschen Aufsatz, für den eine saubere und leserliche Handschrift absolute Forderung sein sollte, stellen wir den mündlichen Ausdruck des Prüflings während der ganzen Prüfung, namentlich bei der Übersetzung aus einer fremden Sprache, gegenüber, wo es gilt, den besten deutschen Ausdruck bzw. Satzbildung zu finden, was freilich in der Schule geübt sein muß. Im Lateinischen und Griechischen verlangen wir schriftliche Übersetzungen aus der Muttersprache. Sie sind ein so sicheres Prüfungsmittel über die erlangten Kenntnisse in den Sprachen, daß wir, wenn wir die Zeit dafür fänden, auch einer mündlichen Übersetzung nicht entgegen sein würden. In dem Maße, als die der fremden Sprache eigenen Geistesformen uns vertraut geworden sind, wird der Gebrauch dieser Sprache uns leichter und gewandter. Das Wochenexercitium gerade auf der obersten Stufe unter Zugrundelegung eines echt deutschen Stoffes ist der untrüglichste Prüfstein der sprachlichen Bildung. Dafür giebt es keine andere Vorbereitung als gründliches, längere Zeit fortgesetztes Sprachstudium. Wir mögen deshalb auch nicht auf das griech. Exercitium verzichten, mag dasselbe auch trotz Schimmelpfengs entschiedener Verteidigung in der Zeitschrift für Gymnasialwesen 1873, S. 625—33 seit 1874 so verpönt sein, daß der Vorsitzende der in Darmstadt 1883 zusammengetretenen Kommission zur Prüfung der Überbürdungsfrage es als den Hauptgrund der Mißstimmung gegen die Gymnasien bezeichnen durfte und die Kommission so extemporalia wie domestica graeca aus dem Lehrplan „ausfegte". Dies Ziel verfolgt die preußische Instruktion aus 1882 nicht, denn sie verlangt ein griech. wie auch ein franz. Extemporale beim Übergang nach Prima und will dessen Prädizierung ins Abgangszeugnis aufgenommen wissen, unterstützt von E. von Hartmann (Gegenwart 1883 Nr. 24), wenn er trotz des Wegfalls im Examen die Beibehaltung des griech. Exercitiums in der Prima verlangt. Noch weniger verzichten wir auf das lateinische Exercitium, gestatten aber zur Ausarbeitung aller Exercitia weder Grammatik noch Lexikon, nur notwendig scheinende Vokabeln. Vgl. oben § 10. Die Schwierigkeit der Aufgaben bemißt sich nach dem in Prima gebrauchten Übungsbuche, aber sie sollen größeren Umfangs sein und namentlich die zum Latein ein wirklich in der Muttersprache geschriebener, nicht ausdrücklich zum Behufe der Übersetzung abgefaßter Aufsatz, der sich durch seinen Gedankeninhalt zur Übertragung eignet. Auch den lateinischen Aufsatz würden wir unbedingt fordern, wenn wir denselben für notwendig zur Erprobung der Reife hielten und wenn nicht die Ausarbeitung desselben erfahrungsgemäß dem Mittelschlage der Schüler die größte Not bereitete und ebendeshalb zu allerhand Betrügereien führte. Eingehend haben Kühnast und Mützell die Frage über die Notwendigkeit und Zweckmäßigkeit des lateinischen Aufsatzes bei der M.-Pr. besprochen und sich gegen dieselbe erklärt, wie Krüger und Wendt. Auch Madvig hat ihn in sein Regulativ nicht aufgenommen. Die hannoversche Erleichterung dieser Arbeit dadurch, daß der Lehrer das Thema in lateinischer Sprache und eine genaue Disposition in deutscher Sprache diktieren und dann den Stoff mündlich in deutscher Sprache in solcher Weise und Fassung ausführen muß, daß die Schüler die Hauptsachen schriftlich aufzeichnen und wörtlich übersetzen können, wonach es den letzteren überlassen bleibe, ihre Arbeit mehr einer Übersetzung anzunähern oder in freierer Gedankenbewegung auszuführen, kann trotz Kohlrauschs Befürwortung nicht gutgeheißen werden. E. v. Hartmann a. a. O. bezweifelt, daß bei der eingetretenen Reduktion der lateinischen Lektionen im Gymnasium die Forderung eines lateinischen Aufsatzes haltbar sein werde. Daß die bessern Schüler dazu befähigt sein sollen, ihre Gedanken in lateinischer Sprache schriftlich auszudrücken, eine solche Forderung kann einem Gymnasium nicht erlassen werden; ob aber auch mündlich, kann zweifelhaft sein. Das richtet sich mehr nach der Individualität der Lehrer, welche in der jetzigen Zeit dazu nicht mehr allgemein befähigt sind. Am wenigsten will uns gefallen, daß in Preußen den Abiturienten bei der Übersetzung eines lateinischen Schriftstellers Gelegenheit zu einer gewissen Gewandtheit im mündlichen Gebrauche der lateinischen Sprache gegeben werden soll.

Digitized by Google

Das sind Kunststückchen, deren Harmlosigkeit zu dem sittlichen Ernst der M.-Pr. wenig paßt und die den Lehrer und Schüler von der viel wichtigeren, freilich auch schwierigeren Aufgabe abziehen, den Schriftsteller in richtiges und gutes Deutsch zu übersetzen. Die schriftliche mathematische Arbeit darf nicht ausfallen. Umfang und Art derselben richtet sich ebenfalls nach der Individualität des Lehrers, in keinem Unterrichte ist die persönliche Einwirkung und das pädagogische Geschick des Lehrers von so großer Bedeutung. Wenn in den meisten Fällen die mathematische schriftliche Prüfung dazu anreizt, sich mit unerlaubten Hilfsmitteln durchzuhelfen, so kann dem nur durch Minderung der Forderungen entgegengetreten werden, durch Stellung von auch für die schwächeren Abiturienten berechneten Aufgaben, die denen ähnlich sind, welche im Primakursus gelöst wurden. Österreich verlangt, daß die mathematischen Aufgaben nicht die gedächtnismäßige Kenntnis von entlegenen Gegenständen beanspruchen, sondern die sichere Durchübung der Hauptpartieen prüfen. Sie sollen von der Art sein, daß ihre Lösungsmittel innerhalb desjenigen Wissenskreises liegen, den der Schüler vollkommen beherrscht; sie sollen zum Kombinieren und Urteilen nötigen, nicht bloß wie die s. g. Substitutionsfragen die mechanische Fertigkeit erproben, sollen vielseitig sein, d. h. zwingen, die Kenntnisse und Fertigkeiten in mehreren Teilen der Mathematik zu zeigen, also Geometrie und Arithmetik gleichmäßig berücksichtigen und der Praxis zugewendet sein. Auch die mündliche Prüfung darf dabei nicht fehlen, um zu erproben, ob der Prüfling sich über den innern Zusammenhang des Systems klar und folgerichtig aussprechen könne. Bei der mündlichen Prüfung sollen Stellen aus verschiedenen Autoren vorgelegt werden zur Übersetzung in die Muttersprache, mit Umsicht ausgewählte Abschnitte. Die Übersetzung soll im Nägelsbachischen Sinne Probe und Blüte des Verständnisses sein, dann wird sich die Erklärung auf ein Minimum reduzieren können. Wir mißbilligen die preußische Forderung, den Prüflingen dabei Gelegenheit zu geben, ihre Bekanntschaft mit Hauptpunkten der Metrik, Mythologie und der Antiquitäten zu beweisen, weil das wieder zwingt, den Ballast des Gedächtnisses zu verstärken und von der Hauptaufgabe dieser Prüfung ablenkt, um nicht zu sagen, zur Peinigung des Schülers Gelegenheit bietet. Die zur Prüfung vorzulegenden Stellen sollen weder im öffentlichen Unterrichte, noch in geleiteter Privatlektüre vorher gelesen sein. Gelesene Stellen unter der Bedingung zu gestatten, wenn die Lektüre im letzten Semester nicht stattgefunden habe, ist erfahrungsgemäß (vgl. oben) die Brücke zu allerhand kleinen und großen Betrügereien, an denen teilzunehmen sich selbst der Lehrer nicht immer scheut. Wenigstens wurde 1863 öffentlich gerügt, daß Abschnitte ausgewählt worden seien, welche sich unmittelbar an die öffentliche Lektüre anschlössen und wohl gar aus dem übrig gebliebenen, oft nur kleinen Reste einer Schrift entnommen seien, welche eben der Schullektüre gedient habe. Gleichwohl ist in Preußen 1882 zwar verboten, bei den Prosaikern in der Klasse gelesene Abschnitte zur Prüfung zu ziehen, aber gestattet, in der Regel aus Dichtern solche Abschnitte zu nehmen, welche in der Klassenlektüre vor dem letzten Halbjahre vorgekommen seien.

Es versteht sich von selbst, daß die Beschränkung der M.-Pr. auf die vier genannten Objekte nur bei den Prüfungen an den Gymnasien stattfinden kann, nicht bei denjenigen an den Universitäten. Denn die Kenntnisse in den zur Prüfung nicht gezogenen Lehrobjekten des Gymnasiums sollen auf Grund der bisherigen Erfahrung als Klassennoten in das Zeugnis des Abiturienten niedergelegt werden; das Prüfungskollegium an der Universität hat aber diese Erfahrung nicht, und die Erfahrungsprädikate entbehren bei einem aus dem Privatunterrichte kommenden Prüflinge derjenigen Geltung, welche das Zeugnis des öffentlichen Gymnasiums hat und im allgemeinen verdient. Wenn eine vollständige Unkenntnis in einzelnen Fächern, soweit dieselbe auf hartnäckigem Unfleiß oder Widersetzlichkeit gegen die Vorschriften des Lehrers beruhen sollte, bei dem Gymnasiasten ihre Würdigung unzweifelhaft schon bei der Frage findet, ob derselbe zur M.-Pr. überhaupt zuzulassen sei — was diejenigen Lehrer doch bedenken mögen, welche glauben, des in der M.-Pr. liegenden Kompelle nicht entraten zu

Digitized by Google

nnen —, so kann um so weniger bei den Privatisten auf die Prüfung in diesen ächern verzichtet werden.

Soll übrigens in der Geschichte geprüft werden, so ist eine Abgrenzung des rüfungsstoffs dringend nötig. Preußen hat seit 1882 anerkannt, daß die frühere Forderung nes zusammenhängenden Vortrags auf die Gestaltung des Unterrichts in den obern Klassen achteiligen Einfluß ausgeübt habe; nicht, oder höchstens infolge mechanischer Vorreitung auf stereotype Themata erreichbar, hatte sie 1868 Probst genannt in N. ahrbb. 1868 S. 513. Wenn in Preußen jetzt insbesondere die Geschichte Griechenlands, oms, Deutschlands und des preußischen Staats als Gegenstände der mündlichen Prüfung eichnet sind, so ist das doch viel zu unbestimmt gesagt. Auch mit der Forderung, bgesehen von den in der geschichtlichen Prüfung etwa vorkommenden Beziehungen auf eographie einige geographische Fragen vorzulegen, sind wir nicht einverstanden. Es at dabei wohl vornehmlich die Rücksicht auf diejenigen vorgewaltet, die in dem M.-Z. icht den Erlaubnisschein zum Besuche der Universität, sondern zu andern Berechtigungen uchen. Vielleicht daß bei der jetzigen Forderung, die M.-Pr. stets auf das Französische uszudehnen, schlimme Erfahrungen aus dem französischen Kriege von 1870 und politische rwägungen maßgebend gewesen sind, nicht die von Kohl in den N. Jahrbb. 102, 11 . 546 vertretene Absicht, durch eine höhere Schätzung der französischen Sprache beim R.-Pr. ihr eine bessere Stellung zu verschaffen. — Der oft geäußerte Wunsch eine der athematischen Aufgaben der Physik zu entnehmen, sonst aber in letzterer nicht zu prüfen, st in der preußischen Instruktion von 1882 mit Recht erfüllt; denn nur die rechnenden Teile er Physik bieten dem Schüler ernste Arbeit, das übrige ist vorwiegend Gegenstand assiven Aufnehmens.

25. Es erübrigt von den in § 20 gestellten Fragen die dort unter b gestellte, insoweit ieselbe nicht schon ihre Beantwortung hat finden müssen: Wie soll das Geschäft er M.-Pr. an einem Gymnasium vor sich gehen, wie soll namentlich das Resultat der Prüfung gezogen werden und welchen Einfluß soll das letztere auf die Zuerkennung der Reife haben? Das Prüfungsgeschäft beginnt unmittelbar nach der Meldung der Schüler. Zuerst sind die zur Dokumentierung der geistigen Reife geeigneten schriftlichen Arbeiten größeren Umfangs, soweit solche der Korrektur anheimgefallen sind, welche in der Prima sich der durch das Maturitätsregulativ vorgeschriebenen Prädikate zu bedienen hat, je bei den verschiedenen Gruppen des Prüfungskollegiums, die deutschen Aufsätze bei allen in Cirkulation zu setzen. Sodann tritt die erste Konferenz ein zur Bestimmung des sittlichen und geistigen Standpunkts der Abiturienten auf Grund der bisherigen Erfahrung, weshalb zu dieser Konferenz alle Lehrer der Prima zugezogen werden müssen. Es werden nach eingehender Beratung unter Zuziehung der Zeugnisbücher der letzten Jahre, sowie der schriftlichen Schülerarbeiten ꝛc., auch der Privatnotizenbücher der Lehrer, die leider immer seltener werden, die erfahrungsmäßigen Prädikate in das für jeden Abiturienten besonders anzulegende Separatprotokoll eingetragen 1) für die sittliche, 2) für die allgemein geistige Reife, 3) für Fleiß, Aufmerksamkeit und Schulbesuch, 4) für die positiven Kenntnisse in allen in Prima gelehrten Sprachen und Wissenschaften (in den letzteren über das Pensum des laufenden Schuljahrs). Es ist sehr wichtig, dafür ein gutes Schema zu adoptieren, z. B. das hannoversche, welches bei den Sprachen zwischen Exegese und Exercitium unterscheidet, damit für die Leistungen in beiden Teilen das Erfahrungsurteil abgegeben werden kann, wodurch die schriftlichen Schülerarbeiten erst diejenige volle Geltung erhalten, die ihnen gebührt. Es ist auch anzuraten, mit der Verteilung dieser Schemata nicht zu geizen, denn das Interesse an dem ganzen Verlaufe der M.-Pr. wird für die Mitglieder der Kommission um so nachhaltiger sein, je mehr sie demselben, jeder für sich durch Aufzeichnung der Resultate folgen können. Die Konferenzen werden lebendiger, wenn jeder das Substrat der Beratung vor sich liegen hat. Prädikate für Talent schließen wir aus. Sie sind in Preußen seit 1856 mit Recht weggefallen.

Digitized by Google

Diese erste Konferenz, welche mit der Einschärfung des Dienstgeheimnisses gegen jedermann in betreff des ganzen Prüfungsgeschäfts zu beginnen hat, ist für den später eintretenden Reifezuspruch sehr wichtig, denn die bisherige Erfahrung der Lehrer soll bei der M.-Pr. eine vorzügliche Stelle einnehmen. Das kann und darf sie nur, wenn die Erfahrungsurteile schon vor Beginn der Prüfung protokollarisch niedergelegt werden, denn das Urteil ist dann unbefangener, und zwar nicht allein über die sittliche Führung, sondern über die sämtlichen Schulleistungen. Vgl. Zeitschr. f. Gymnasialwesen 1869, S. 15—39. Es ist nicht gleichgültig, welche und wie viele Prädikate zum Ausdruck des Urteils vorgeschrieben werden. Preußen hatte früher: vorzüglich, gut, befriedigend, nicht befriedigend, seit 1882 hat es das erste Prädikat mit sehr gut, die beiden letzten, wie die westfälische Direktorenkonferenz begutachtet hatte, weil befriedigend im gewöhnlichen Leben synonym mit gut sei, mit genügend vertauscht. Da bleibt eine Lücke wahrnehmbar zwischen genügend und nicht genügend, welche von der Liebe zur Wahrheit und dem Wohlwollen gegen die Zöglinge um so härter empfunden wird, wenn der Gebrauch aller andern Prädikate bei Strafe der Zurückgabe behufs anderweiter Prädizierung verboten sein muß. Wir halten es im allgemeinen bei allen Zeugnisausstellungen der Schule für falsch und einer unrichtigen Prädizierung viel Vorschub leistend, wenn von den Prädikaten nicht ebenso viele unter dem Mittelprädikate wie über demselben stehen. Die Skala derselben muß stets auf eine ungerade Zahl hinauskommen. Das Prädikat genügend für Kenntnisse bezeichnet naturgemäß den Standpunkt, welchen ein Schüler mit hinreichender Begabung und Anstrengung erreicht, also das Mittelgut, dem gewöhnlich die Mehrzahl der Schüler angehört, wie statistisch nachgewiesen ist. Sowie man nun mit zwei Prädikaten nach oben hin in der Regel ausreicht, mit im ganzen gut, und gut, so nach unten mit im ganzen genügend, ungenügend; denn es sind doch nur Ausnahmefälle, wenn man vorzüglich, ausgezeichnet, sehr gut u. dergl., sowie sehr ungenügend, ganz schlecht gebrauchen muß; diese Prädikate auf die Skala aufzunehmen ist daher bedenklich, da sie zu leicht die Schule zu der falschen Strebsamkeit anreizen, zumal in der Rivalität mit andern Schulen, das Glänzende dem Ernsten und Soliden vorzuziehen. Zur Bezeichnung der Kenntnisse reicht man im allgemeinen mit diesen 5 Prädikaten aus, weshalb man nur so viele vorschreiben soll, ohne für Ausnahmefälle die höheren Prädikate zu untersagen, denn sie können bei der Schlußkonferenz (§ 28) sehr dienlich werden. Zur Bezeichnung einzelner Leistungen können sogar fünf schon zureichen, z. B. für die Lösung einer mathematischen Aufgabe. Daß Württemberg neun Prädikate zuläßt, von denen das oberste recht gut, das vorletzte mittelmäßig bis sehr mittelmäßig, das letzte sehr mittelmäßig ist, läßt sich vielleicht mit dem Zusammenflusse so vieler Schüler von verschiedenen Anstalten zu der Centralprüfung entschuldigen und mit dem Streben nach höchster Gerechtigkeit in der Abwägung der Leistungen. Österreich läßt (1866) für die Bezeichnung besonders guter Leistungen gelten die drei Prädikate ausgezeichnet, vorzüglich, lobenswert, sodann zur Bezeichnung der Reife befriedigend, genügend, endlich nicht genügend und ganz ungenügend. Für diese Klassifikation fehlt uns das Verständnis, denn genügend soll als Durchschnittsnote für solche Leistungen gelten, die für ein Aufrücken in die nächst höhere Klasse unbedingt gefordert werden müssen.

Für die Prädizierung des Fleißes und der sittlichen Reife sind selbst die fünf angenommenen Prädikate zu viel; uns wenigstens ist es bisher noch nicht gelungen, für die Verleihung von fünf oder gar noch mehr Prädikaten einen genügenden Maßstab zu finden oder auf Befragen zu erhalten. Es dürfte das zu den unbewußten Unwahrheiten gehören, an denen unser Schulwesen krank ist.

Hier, wo die Prädikate zum erstenmale gebraucht werden sollen, muß naturgemäß nach dem Maßstabe der Reife gefragt werden, denn die Erfahrungsurteile sollen diesen Maßstab bereits ausschließlich ins Auge fassen. Es soll also verordnet sein, was an Kenntnissen in den einzelnen Unterrichtsgegenständen als unumgängliche Bedingung der Reife gefordert wird. Zur Bezeichnung des von einem Schüler von gewöhnlicher

Digitized by Google

Begabung und gewöhnlichem Fleiße erreichbaren Kenntnisstandes in jedem Unterrichtsfache am Schlusse der Prima dient in der angenommenen Skala das Prädikat genügend. Danach müssen sich die Abstufungen nach oben und unten bemessen.

Es ist nicht unsere Aufgabe, das Unterrichtsziel in jedem einzelnen Fache hier zu besprechen. Das ist in andern Artikeln dieser Encyklopädie sattsam geschehen. Wir haben uns nur denjenigen anzuschließen, welche in der unvernünftigen Steigerung des Maßstabes für die Reife einen Hauptnachteil der M.-Pr. sehen und deshalb dringend zu jeder zulässigen Minderung raten. Was ist z. B. für ein Unfug mit der Bedeutung des deutschen Aufsatzes für die Reife getrieben worden, bis die unberechtigte Geltung desselben als eines hervorragenden Dokumentes der geistigen Reife und Bildung von Döderlein, Mager, Seyfert, Heiland u. a. nachgewiesen war! Außerdem soll der generelle Maßstab von dem individuellen, d. h. sich nach den Kräften des Lehrers richtenden, wohl unterschieden werden, wenn man den Schülern gerecht sein will. Vgl. oben § 22. Württemberg will bei der Erteilung des Zeugnisses über jedes Prüfungsfach nicht einen absoluten Maßstab angelegt, sondern in Betracht gezogen sehen, was ein geordneter Vorbereitungskurs bei tüchtigen Lehrkräften, mittlerer Begabung und anhaltendem Fleiß der Schüler leisten könne.

Die also aufgestellten Separatprotokolle dienen der Beratung über Zulassung und Abweisung der Angemeldeten (§ 20) zur Basis und werden nebst den das Erfahrungsurteil mitbegründenden Schülerarbeiten dem Kommissär dann übersendet, wenn demselben die Themata zur schriftlichen Prüfung zur Auswahl zugehen. Dieselben hat, für jedes Fach mehrere, der betreffende Lehrer bereits schriftlich gestellt und dem Direktor eingehändigt, dem es unverwehrt bleiben muß, gegen die eine oder andere Einwendungen zu erheben. Nicht aber ihm, sondern dem Kommissär allein steht die Wahl aus denselben zu, der solchergestalt schon bei der schriftlichen Prüfung in Mitthätigkeit tritt, damit er alle Dokumente prüfen und auf eine relative Gleichmäßigkeit der Aufgaben von sich aus hinwirken könne. Dadurch wird auch dem Unterschleif vorgebeugt, denn die von ihm gewählten Aufgaben hat der Kommissär einzeln wohlversiegelt zurückzusenden. Vgl. § 10. Alle Prüflinge erhalten ein und dasselbe Thema zur Bearbeitung. Daß für den deutschen Aufsatz den Schülern mehrere zur Auswahl gegeben werden, wie Aßmann verlangt (Scheibert in Revue 1854 S. 252 sogar für alle Prüfungsgegenstände), ist in unseren Augen von zweifelhaftem Werte. Die Nötigung, sich in ein vorgeschriebenes Thema seines Gesichtskreises hineinzuarbeiten, muß als ein wichtiges pädagogisches Zuchtmittel auf der Schule genügend geübt sein. Daß allen Anstalten eines und desselben Bezirks in einzelnen Gegenständen zeitweise vom Kommissär eine und dieselbe Aufgabe zur Lösung an denselben Tagen überschickt werde „auf Vorschlag geeigneter dazu ersuchter Männer" (Dänemark), oder daß die von der einen Anstalt gestellte Aufgabe der andern zur Lösung zugehe, dient nur den Nebenzwecken der M.-Pr. und kann gegen die Schüler ungerecht werden in allen nicht sprachlichen Fächern, weshalb wir dem Kommissär höchstens die Befugnis einräumen, Themata zu den griechischen und lateinischen Exercitien selbst zu bestimmen, dann sie aber an allen Gymnasien zu einer und derselben Zeit ausarbeiten zu lassen, damit eine gegenseitige Mitteilung verhindert werde. Daraus kann keine Beeinträchtigung der Lehrer noch eine solche der Schüler erwachsen.

Die schriftliche Prüfung tritt zur möglichst wenig störenden Zeit ein. Vgl. § 12. Über die Art der Überwachung derselben s. § 10. Die von dem das Fach in Prima vertretenden Lehrer zu besorgende Korrektur der Prüfungsarbeiten muß sich unmittelbar an die Ausarbeitung derselben anschließen. Mahnungen dazu, wie in Bayern 1861, oder Festsetzung eines Termins, bis zu welchem die Korrektur vollendet sein müsse, wie in Koburg; sogar durch den Schulrat, wie in Österreich, sollten nicht erst notwendig sein. Aber freilich die größten Schächer stellen oft die schwierigsten Aufgaben zur Verdeckung ihrer Stümperei und müssen sich dann selbst vor der Korrektur, noch mehr vor der Nachkorrektur des Korreferenten scheuen. Die korrigierten Arbeiten

Digitized by Google

zirkulieren mit Ausnahme des deutschen Aufsatzes zur Korrektur und Prädizierung nur bei der betreffenden Prüfungsgruppe. Vgl. § 12. Sie werden an den Kommissär nur dann gesendet, wenn er selbst die Aufgabe gestellt hat, oder wenn er es wünscht, was ab und an bei einzelnen Anstalten zu seiner Orientierung über den Zustand derselben dienlich sein mag. Wie soll er denn die Zeit haben, alle Prüfungsarbeiten der Anstalten seines Aufsichtskreises einer genauen Durchsicht zu unterziehen! Ihm aber generell die Befugnis einräumen, eine Änderung der den schriftlichen Arbeiten erteilten Prädikate zu verlangen und selbst zu verfügen, heißt in unsern Augen den Lehrer blamieren und den Schüler für die Schuld des Lehrers büßen lassen, dessen Maßstab bisher im Unterricht Geltung gehabt hat. Wir haben davon schon oben gesprochen. Häusliche Examensarbeiten über gegebene Themata in deutscher und lateinischer Sprache (Detmold, Eutin) erscheinen uns überflüssig.

26. Die zweite Konferenz dient zur Eintragung des Resultats der schriftlichen Prüfung in die Separatprotokolle und zur Beratung über etwaige bedeutende Abweichungen derselben von dem Erfahrungsprädikate. Es muß bei solchen, wenn daraus ein erhebliches Bedenken gegen die Reife erwächst, z. B. bei dem deutschen Aufsatz, auf Antrag eines Mitgliedes der Pr.-K. die Beschlußfassung gestattet sein, dem betr. Schüler eine weitere Aufgabe zur Lösung zu geben, deren Stellung dann, sowie die Beaufsichtigung bei der Ausarbeitung ausschließlich dem Direktor obliegt. Das für diese neue Arbeit erworbene Prädikat wird ebenfalls in das Separatprotokoll eingetragen. Der Fall, daß alle oder die meisten schriftlichen Arbeiten, entsprechend der Erfahrung, mit ungenügend prädiziert seien, ist bei unserem Verfahren nicht denkbar; es wäre das nur bei einem Schüler möglich, welcher auf die Abmahnung von der Prüfung nicht gehört hätte; den weisen wir der Centralprüfungskommission zu. Wir geben aber dem Prüfungskollegium die Befugnis, nach dem Ausfall der schriftlichen Prüfung von der Fortsetzung der Prüfung nicht bloß abzuraten, sondern ihm dieselbe zu versagen.

Diese findet in der mündlichen Prüfung statt, bei welcher, wie bei den dann folgenden Konferenzen, alle Mitglieder der Pr.-K., mit und ohne Stimme, anwesend sind. Es ist der Bedeutung dieses Prüfungsaktes durchaus angemessen, daß während desselben der Unterricht der Anstalt cessiert, damit auch sämtliche Lehrer anwohnen können. Erfahrungsgemäß werden dazu nicht alle Lehrer durch inneres Interesse getrieben. Wenn in Preußen 1882 ein derartiger Befehl auf die wissenschaftlichen Lehrer der Anstalt und auf „wenigstens den ersten Tag" der mündlichen Prüfung eingeschränkt ist, so wollen wir hoffen, daß das nicht daher rühre, weil derselbe von empfindlichen Lehrern einst übel vermerkt worden ist. Vgl. Zeitschr. f. d. Gymnasialwesen 1849 S. 375. Prüfen darf nur aus dem oben entwickelten Gründen der Lehrer, der das Fach im Kursus besorgt hat.

Die Öffentlichkeit der mündlichen Prüfung ist nach den Erfahrungen, daß sich dieselbe durch den Zulauf eines unbestimmten gemischten Publikums nur störend erwiesen habe, womit die beim Landexamen in Württemberg gemachten übereinstimmen (s. den Art.), in Österreich und Bayern beschränkt auf die Zulassung der Väter und Vormünder. Hiergegen ist, wie gegen die Zulassung aller Männer von Fach, nichts einzuwenden. Daß die Schüler der beiden obern (Sachsen 1830) oder der obersten Klasse zuhören dürfen, hat mehr gegen als für sich, es sei denn, daß der eine Teil der mündlichen Prüfung sich vollständig als Klassenprüfung gestaltete, d. h. sich nur auf früher mit der ganzen Klasse gelesene Autoren beschränkte, z. B. auf Livius und Homer. Sonst giebt es Anlaß zu Abrichtungen, Bekrittelungen, Verdächtigungen. Auch die Zulassung von Laien von anerkannter Tüchtigkeit in solchen Fächern, die eine wissenschaftliche Vorbildung erfordern, hat ihr Mißliches.

Erstrebt die Schulverwaltung eine Gleichmäßigkeit der Beurteilung und Prädizierung der Leistungen sowie der Forderungen an allen Gymnasien ihres Verwaltungsbezirks, so wird sie jeder mündlichen Prüfung und der Schlußkonferenz zwei Direktoren

Digitized by Google

esselben mit beratender Stimme beiwohnen lassen. Geldmittel sollten sich dafür finden, benso die Zeit, zumal unsere mündliche Prüfung auf Übersetzung beziehungsweise Erlärung lateinischer und griechischer Autoren, Mathematik, eventuell Deutsch eingeschränkt ird, für keinen Abiturienten also mehr als höchstens $^3/_4$ Stunde beansprucht, meistens iel weniger, wenn Kommissarius und Examinator ihre Sache richtig verstehen. Denn der kommissarius muß das Recht haben, nicht sowohl einen Prüfling, und wäre er noch so üchtig, von der ganzen mündlichen Prüfung oder Teilen derselben zu dispensieren, wie in preußen seit der Zirkularverfügung vom 15. Juli 1841 gestattet ist, wohl aber bei jedem Prüfling die Ausdehnung der Prüfung in dem Einzelfache seinerseits zu bestimmen, nach Umständen auch unter Zustimmung des betreffenden Examinators ein dazu geeignetes Prüfungsfach für alle Abiturienten ganz ausfallen zu lassen. Es setzt das eine vorergehende Verhandlung voraus. Es sollte aber auch vor Beginn der mündlichen Prüfung der Kommissarius auf Grund der bisher gewonnenen Prüfungsresultate erst ine solche mit den Lehrern pflegen, wie Österreich richtig verlangt, dann wird er sicherlich auch nicht die den Lehrer kränkende Befugnis beanspruchen, selbst eine Auswahl der ur Prüfung vorzulegenden Abschnitte zu treffen.

Die Dispensation einzelner Prüflinge von der ganzen mündlichen Prüfung hat, abgesehen davon, daß dadurch dem Kommissarius ein vorzügliches Mittel entgeht, den Abiturrienten kennen zu lernen, ihre großen Bedenken: einmal weil damit der eine Zweck der mündlichen Prüfung, zu ermitteln, wie sich der Prüfling den ihm zum erstenmale vorgelegten Gegenständen gegenüber zeige und wieweit seine Fähigkeit reiche, sowohl bei der Übersetzung als auch sonst sich zusammenhängend in reinem und richtigem Deutsch auszudrücken, nicht erreicht werden kann; sodann weil durch alle derartige Ausnahmen die andern Prüflinge übel berührt und in eine für die Prüfung ungeeignete Stimmung versetzt werden; weiter weil es die Bedeutung der M.-Pr. und ihre Geltung überhaupt in den Augen des Publikums abschwächen muß und ihr den Charakter eines Schulakts entzieht; endlich weil mit allen derartigen Exemtionen so leicht Mißbrauch getrieben wird. Hatte das preußische Ministerium schon 1865 eine Mahnung ergehen lassen müssen, solche Dispensationen von der Einstimmigkeit der Pr.-K. über die Reife bedingt sein zu lassen und nur wirklich ausgezeichneten Schülern zu gewähren, so stellt jetzt die Instruktion von 1882 dafür als Bedingung den einstimmigen Beschluß der Lehrer unter Berücksichtigung der sittlichen Führung in I darüber auf, daß die Leistungen in Prima befriedigt haben und die schriftlichen Arbeiten der Prüfung sämtlich genügend, einige darunter besser ausgefallen sind. Was dabei die sittliche Führung zu thun habe, ist uns unverständlich. Ist denn mit der Befreiung von der mündlichen Prüfung eine Belohnung des Schülers intendiert, nicht vielmehr die Entlastung des Prüfungskollegiums? Als solche wird sie in der Regel behandelt, und es gilt sogar für eine Auszeichnung der Anstalt, insonderheit des Direktors, je mehr Exemtionen stattfinden. Ein tüchtiger Schüler, der die mündliche Prüfung nicht zu fürchten braucht, kann in der Befreiung von derselben keine Belohnung sehen. Ob ihm gestattet sei, die Befreiung abzulehnen, ist nicht gesagt. Die großen Bedenken gegen die frühere Einrichtung im Königreich Sachsen, wonach alle Schüler von der mündlichen Prüfung dispensiert wurden in allen Fächern, in denen sie während des Primakursus und im Examen die Censur II, d. h. omnino dignus sich erworben, hat Dietsch in seinen Jahrbb. 1859, 80 S. 177 angedeutet. Der Reichskanzler hat 1884 den Privatlehranstalten die Befugnis, von der mündlichen Prüfung zu dispensieren, genommen.

Den Vorschlag, bei der mündlichen Prüfung allen Prüflingen dieselbe Stelle zum Übersetzen, dieselbe Frage in den Wissenschaften zur Beantwortung vorzulegen, acceptieren wir nicht. Allerdings ist es für den Examinator bequem, nur eine Stelle zum Übersetzen, nur eine Frage zur Beantwortung auszusuchen, resp. sich selbst darauf vorzubereiten, was bei den wissenschaftlichen Fächern absolut nötig erscheint, statt mehrerer von gleicher Schwierigkeit: aber der Lehrer wird dabei zur Maschine, das Interesse an

Digitized by Google

der Prüfung, welches gerade durch die Verschiedenheit der Aufgaben bei allen Kommissionsgliedern und den Schülern rege gehalten wird, stumpft bei jeder Wiederholung ab und das Examen wird um einer leidigen Utrierung willen zu einer dem bisherigen Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler widersprechenden lästigen Maschinenarbeit, wofür sie anzusehen der Schüler um so mehr berechtigt ist, als er ein solches Verfahren auf der Schule bisher überhaupt nicht kennen gelernt hat. Wird dieses Verfahren bei den Wissenschaften beliebt, so darf man auch wohl fragen, ob aus der mangelhaften Beantwortung einer einzelnen Frage auf den Kenntnisstand in derselben geschlossen werden dürfe und ob es nicht billig sei, durch andere Fragen dem Prüfling die Gelegenheit zu geben, sich zu rehabilitieren. Dagegen ist es zu empfehlen, daß der Examinator mit der ganzen Kommission unmittelbar vor Beginn der mündlichen Prüfung in den alten Sprachen sich über die Schwierigkeiten der ausgewählten Stellen verständige, um dadurch eine gleichmäßige Beurteilung der Übersetzung und Auffassung zu erzielen. Geschieht das nicht vorher, so werden später zu leicht notwendige Kriterien übersehen. Die Engländer sind in der sorgsamen Vorbereitung der Prüfungsaufgaben und der vorgängigen Beurteilung der Schwierigkeiten nachahmenswert. Vgl. Voigt, Unterrichtswesen Englands und Schottlands, 1860, S. 3. Auch die Zettelfragen gestattet Österreich mit vollem Rechte nur unter der Voraussetzung, daß bei dem Gebrauche derselben die M.-Pr. nicht ihren wissenschaftlichen Charakter verliere und einen mechanischen Anstrich annehme, der Lehrer aber, indem er glaube, den Schein der Unparteilichkeit zu wahren, sich von der lebendigen, positiv einwirkenden und regelnden Mitwirkung am Prüfungsakte ausschließe. Natürlich; denn die Antwort des Prüflings führt ja erst zur zweiten und dritten Frage, wenn die Prüfung ein rationeller Akt sein soll.

Was die Art des Examinierens angeht, so hat bereits Gurlitt die wohlwollende Mahnung ergehen lassen, es sollten, da die geschicktesten jungen Leute sehr oft die bescheidensten und bei der M.-Pr. die ängstlichsten seien, die Examinatoren nicht de cathedra tanquam de tripode sprechen, sondern milder, sanfter und geduldiger als je verfahren, den Prüflingen erst eine kurze Frist zur ruhigen und stillen Überlegung, beziehungsweise eine Übersicht der vorgelegten Übersetzungsstücke vergönnen, auch nicht in das kleinste Detail einer Wissenschaft und ihrer Litteratur eingehen. Kühnast sekundiert mit der Schilderung: Man gönnt den Schülern vorher keine Minute des ruhigen Nachdenkens, kein stilles Überlesen der Stellen, ja, ein einziges Exemplar des Autors dient von Hand zu Hand wandernd nicht selten für alle Examinanden. Stockt derselbe kurze Zeit, so fällt wohl gar der Kommissär dazwischen und der Schüler, der in den allermeisten Fällen, zumal in kleinen Städten, mit einem so vornehmen Herrn zum erstenmale in seinem Leben in Berührung kommt, wird, besonders wenn er bei ihm etwas Gereiztheit infolge der Mängel der Leistungen wahrnimmt, die dem Lehrer gilt, von dem armen Examinanden aber auf sich bezogen wird, befangen, er mag wollen oder nicht. Macht dann noch der Lehrer den Fehler, sich in das Examen des Schulrats zu mischen, so ist der von zwei Seiten angegriffene Schüler gar leicht in dem Falle, den Wald vor lauter Bäumen nicht zu sehen oder gar Dinge, die er im Schulunterricht dreißigmal richtig geschrieben oder mündlich präcis beantwortet hat, nicht zu wissen. Andererseits ist jede ungeeignete Nachhilfe dem Lehrer zu untersagen, wie Württemberg erst, wenn Mißverständnisse zutage getreten sind oder allzulange Pausen entstehen, geeignete Winke zur Ergänzung des Mangelhaften gestattet, doch ohne deshalb in derart oder solange nachzuhelfen, bis der Prüfling zum Verständnis komme. Fr. A. Wolf pflegte es zu beklagen und Gervinus folgt ihm darin, daß die Lehrer das Examinieren vom Docieren nicht zu unterscheiden verständen. Sie sollen mit eigener Resignation den Prüfling zu Worte kommen lassen und dessen Antworten zur Erschöpfung der Aufgaben zu benutzen verstehen, durchaus aber alles vermeiden, was die Schüler befangen machen und den Blick in ihre geistige Werkstätte trüben kann. Sie sollen zu erforschen suchen, was der Prüfling weiß, nicht aber, was er nicht weiß oder augenblicklich nicht recht

Digitized by Google

zur Hand hat. Über die Kunst des Examinierens geben die N. Jahrbb. 102 S. 169—192 Bemerkenswertes.

Die Anordnung, daß in jeder mündlichen M.-Pr. bestimmte Autoren vorgelegt werden, findet an Roth einen Lobredner, insofern dieselbe dazu beitrage, die Lehrer zu nötigen, je einem und dem ersten Repräsentanten beider Litteraturen eine anhaltendere Sorgfalt zuzuwenden. „Ich meinte einen ganz außerordentlichen Gewinn für die Köpfe und Gemüter unsrer aristokratischen Jugend erhoffen zu dürfen, wenn der Geist Homers sie gerade in der Zeit ihrer stärksten Entwicklung erfaßte und durchdränge und ihrem Geist ein Ideal des Schönen einpflanzte oder so zu sagen einimpfte, wogegen kein Wohlgefallen an der Unnatur unsrer heutigen schönen Litteratur bei ihnen aufkommen könnte. So meinte ich auch von der anhaltenden Beschäftigung mit Livius den größten Nutzen für die Ausbildung des deutschen Stils erwarten zu dürfen." Die zur Prüfung vorzulegenden Stellen beider Autoren sollen natürlich nicht im öffentlichen Unterrichte oder in geleiteter Privatlektüre gelesen sein. Wir können uns mit dieser Einrichtung einverstanden erklären, vorausgesetzt, daß die mündliche Prüfung in diesen Autoren durch andere noch vervollständigt wird. Alles, was dazu führen kann, daß ein Schüler sich mit eingehenderem Fleiße einem bestimmten Autor von vorragender Stellung widmet, soll die Schule unterstützen.

Die Resultate der mündlichen Prüfung werden nach Beendigung jeder einzelnen Fachprüfung sofort in die Separatprotokolle für jeden Prüfling eingetragen. Das sichert einesteils die Richtigkeit der Beurteilung, weil der Eindruck der Leistungen noch frisch ist; anderenteils gewährt es den Prüflingen eine Pause zur Erholung; außerdem gestattet es die Möglichkeit, daß die Fortsetzung der betreffenden Prüfung mit dem einen oder andern Prüfling sogleich eintreten kann, wenn ein stimmführendes Mitglied (s. § 22) oder der Examinator solches verlangen, letzterer z. B. auch in dem Falle, daß er gegen das durch Stimmenmehrheit der betreffenden Gruppe zuerteilte Prädikat auftreten muß, namentlich wenn daraus für die Reife Bedenken erwachsen. Zur Prädizierung ist nur berechtigt die betreffende Gruppe nebst Direktor und Kommissarius, s. § 22.

27. Für die Schlußkonferenz, welche sich unmittelbar an die mündliche Prüfung anschließt, sollte wegen ihrer hohen Bedeutung für den ganzen Prüfungsakt und das Schicksal der Geprüften niemals die Zeit zu knapp zugemessen sein. Dazu hilft, daß der Direktor auf dieselbe alles gehörig vorbereitet hat. Sämtliche Aktenstücke müssen vorliegen, sämtliche Mitglieder der Prüfungskommission anwesend sein; mit Stimmrecht nur, wie oben § 22 gesagt, die Mitglieder der verschiedenen Prüfungsgruppen nebst Direktor und Kommissarius. Unter diesen hinsichtlich ihrer Rechte eine Abstufung nach ihrer Verwendung im Unterrichte zu machen, kann nicht gebilligt werden.

Durch den früher erfolgten Eintrag der Prüfungsresultate in die Einzelprotokolle wird die nächste Aufgabe, zu erforschen, inwieweit die Resultate der mündlichen und schriftlichen Prüfung mit dem ebenfalls schon eingetragenen Erfahrungsurteile übereinstimmen, sehr erleichtert: denn es liegt das Material übersichtlich vor, so daß für jedes Prüfungsfach die Gesamtnote leicht zu finden ist. Etwaige Konflikte des Prüfungsresultats mit der bisherigen Erfahrung sind ja bereits seiner Zeit durch eine zweite Lösung von Aufgaben ausgeglichen oder bestätigt. Hat z. B. im Deutschen und in den alten Sprachen die schriftliche Prüfung nicht ein mit der Erfahrung übereinstimmendes Resultat für die Leistungen im Stil geliefert, so ist ein zweites Thema gegeben worden, dessen Bearbeitung ebenfalls der Beurteilung unterlegen hat, und das für letztere gewonnene Prädikat giebt den Ausschlag. Ein gleiches Ausschlag gebendes Prädikat ist gewonnen für die Leistungen in der griechischen und lateinischen Exegese, teils insofern mehrere Stellen vorgelegt worden sind, für deren Übersetzung je ein Prädikat verzeichnet ist, teils insofern die Prüfung bei einem einzelnen Zögling hat fortgesetzt werden dürfen. Schwieriger kann die Gewinnung des Gesamtprädikats für die Gesamtleistungen in den alten Sprachen werden, weil nun auch die Gesamtprädikate für Stil und Exegese

Digitized by Google

wieder geeinigt werden müssen. Dies wird außerordentlich erleichtert durch eine arithmetische Operation, indem man den angenommenen fünf Prädikaten den Wert von Zahlen beilegt, z. B. ungenügend = 5, gut = 1, genügend = 3. Man addiert die für jedes Prüfungsfach gewonnenen Einzelprädikatzahlen, von denen einzelne nach ihrer Bedeutung doppelt, ja dreifach berechnet werden, und dividiert die Summe mit der Zahl der also zusammenaddierten einzelnen Teile, z. B.

Latein. Stil	a. Erfahrung	2	5, in der Berechnung	10
	b. Prüfung	3		
Exegese	c. Erfahrung	2	4	4
	d. Prüfung	2		
			Summa	14

mit 6 (weil a und b doppelt gezählt werden) dividiert, giebt 2 und $^2/_6$. Nun lautet die Vorschrift: jede sich bei der Berechnung ergebende Fraktion, welche die Hälfte des Ganzen übersteigt, drückt das Prädikat auf die zunächst untere Stufe hinab. Demgemäß wird 2 und $^2/_6$ zwar noch für 2 = im ganzen gut gelten, wie auch 2 und $^3/_6$; hätte aber die Berechnung 2 und $^4/_6$ ergeben, so würde das Gesamtprädikat für die Kenntnisse im Latein heißen 3 = genügend. Für den ersten Augenblick wird diese Rechnungsmanipulation, welche der in Dänemark durch Madvig eingeführten ähnlich ist, bedenklich erscheinen; so ist sie auch uns vorgekommen, als wir sie zuerst anwenden mußten; dennoch aber muß nach langjährigem Gebrauche versichert werden, daß diese Berechnung fast durchweg ein Resultat liefert, welches mit der durch Erfahrung und Prüfung gewonnenen Überzeugung der Lehrer übereinstimmt. Insofern erhalten die Prüfungskollegien dadurch wenigstens eine Unterlage zur Findung des Prädikats für die Kenntnisse des Abiturienten in jedem der zur Prüfung gezogenen Fächer, über welches eine weitere Beratung und Beschlußfassung ja nicht ausgeschlossen ist. Kommt es dabei zur Abstimmung über reif oder unreif in einem Fache, so empfiehlt es sich zu veranlassen, zuerst das auf unreif gerichtete Votum motivieren zu lassen.

Die hier beschriebene Rechnungsart, welche voraussetzt, daß die Skala der Prädikate die oben § 25 verlangte ist, und daß das dort empfohlene Schema adoptiert wird, darf aber nur zur Verwendung kommen bei Ermittlung der einzelnen Fachprädikate, nicht bei der Frage, ob der Abiturient als reif zur Universität zu entlassen sei. Die Beantwortung dieser Frage von der mechanischen Anwendung gewisser Zahlenoperationen abhängig zu machen, wie in Bayern und Dänemark, verwerfen wir in Übereinstimmung mit dem österreichischen Erlaß (s. österr. Gymn.-Z. 1854, S. 331 und 387). Wie wenig Sicherheit dieselbe gewährt, hat Schiller in Mützell 1861 S. 944 an folgendem Beispiele gezeigt. In Bayern werden die Prädikate — man hat deren dort nur vier — für Religion 2fach, für Latein 4fach, für Griechisch und Deutsch je 3fach, für Mathematik, Geschichte und Französisch je 2fach in Anrechnung gebracht. Die Rechnungsmanipulation ist dabei die oben beschriebene. Wer also in Latein, Griechisch, Mathematik, Geschichte und Religion ungenügend = 4, im Deutschen und Französischen gut = 2 erhält, der kann infolge der Anwendung dieser Rechnungsart ($62 : 18 = 3^1/_2$) noch für reif erklärt werden, wogegen sich alles sträubt. Es ist gewiß richtig, daß man bei der Entscheidung über die Reife eine gewisse Ausgleichung unter den Prädikaten für die Einzelfächer eintreten läßt, und so ist es jetzt in allen uns bekannten Regulativen verordnet, aber diese Ausgleichung darf nun und nimmer von einer solchen Zählungsoperation abhängen. Daher hat Dänemark schon 1851 durch authentische Interpretation dem Mißbrauch vorbeugen müssen (dort konnte 2mal „schlecht" unter den Noten für die 12 Prüfungsgegenstände das Unreif erwirken) und Bayern hat nachträglich verfügt (1861), daß wer im Latein, Griechischen und Deutschen ungenügend = 4 erhalten, für reif nicht erklärt werden dürfe, möchten die Noten in den andern Fächern auch gut sein, und 1863, wo es bei der Reifeerklärung die Rücksichtnahme auch auf den allgemeinen Jahresfortgang und die sonstigen über die Befähigung des Abiturienten gemachten Wahrnehmungen

Digitized by Google

ugelassen hat, daß bei auffallender Verschiedenheit zwischen den Prüfungsziffern und jenen Momenten das Ziffernresultat nicht maßgebend sein solle, daß vielmehr die Reifeerklärung auch dann verweigert werden könne, wenn in einzelnen Fächern völlig ungenügende Kenntnisse oder besonders nachlässige und unzureichende Vorbereitung nachgewiesen sei. Dennoch nannte Professor Sörgel noch 1872 in der bayerschen Deputiertenkammer das Gymnasialabsolutorium ein recht künstliches, häufig äußerst raffiniert gelöstes Rechenexempel, bei dem sich das Ganze um die Frage drehe, ob der Schüler pfiffig genug sei, durch geschickte Auswahl einzelner Memoriergegenstände, dem gegenüber oft die allerwichtigsten und für die wirkliche Bildung unentbehrlichsten Fächer nicht entsprechend ins Gewicht fielen, sich die nötigen Nummern zu sichern. So werde eine Masse geistig unreifer, jedem wissenschaftlichen Streben abgeneigter Jünglinge der Universität und dem Staatsdienste zugeführt. Die in England bei dem Examen angewandte Rechnungsart, sei Voigt a. a. O. S. 3 beschrieben, ist äußerst kompliziert und für die gewöhnlichen M.-Pr. weder ausführbar noch nötig, wenn auch zugestanden werden muß, daß die Resultate derselben möglichst sicher sind.

28. Wir kommen bei unserer Einrichtung der M.-Pr. schneller zum Ausspruch der Gesamtreife oder Unreife, denn wir verwerfen hierbei erstens die höheren und niederen Zeugnisnummern unbedingt, vgl. § 15, uns auf reif — nicht reif beschränkend; haben zweitens die eigentliche Prüfung nur auf vier Fächer beschränkt, vgl. § 23, auch bereits bei der Zulassung zur Prüfung die völlig Zweifelhaften ausgeschlossen, vgl. § 20, endlich auch billige Maßstäbe angelegt, vgl. § 25. Die sittliche Reife ist bereits in der ersten Konferenz zuerkannt: daran jetzt noch zu ändern wäre nur im Falle von inzwischen eingetretenen groben Verletzungen der Schulordnung gestattet, die aber kaum den Ausspruch der sittlichen Unreife begründen können. Die intellektuelle Reife ist generell dadurch bedingt, daß der Abiturient in jedem der zur Prüfung gezogenen vier Fächer mindestens das Gesamtprädikat genügend erhalten hat. Arithmetische Ausgleichungen unter diesen Prädikaten oder gegenseitige Deckung derselben können wir nicht zugestehen, denn mathematische und sprachliche Bildung vertreten sich nicht wie chemische Äquivalente, wohl aber gestatten wir ausnahmsweise Reifezuerkennungen. Hier gehen wir weiter als die gewöhnlichen Regulative, verlangen aber als unumstößliche Bedingung einer solchen Ausnahme, daß der betreffende Abiturient sich durch sein bisheriges Leben derselben würdig gezeigt hat; daß also seine Lehrer ohne Ausnahme ihm das übereinstimmende Zeugnis geben dürfen, daß er mindestens während der letzten 2 Jahre bei streng sittlicher Führung unausgesetzten Fleiß und Aufmerksamkeit allen Unterrichtsgegenständen, zumal den zur Prüfung gezogenen, gewidmet und das Streben bethätigt habe, durch Benützung des Unterrichts selbst und der persönlichen Einwirkung des Lehrers sein geistiges Vermögen soweit zu kräftigen, als es ihm nur möglich war. Wohlverstanden, es ist hier die Rede von einem Abiturienten, dessen Versetzung in die Prima seiner Zeit zugestanden werden konnte. Also es kann sich bei solcher Ausnahme nur um ein etwas mehr und minder von Kenntnissen in einem der 4 Gegenstände handeln. „Von dem Abiturienten," sagt Döderlein, Öffentl. Reden, S. 142, „der mit ungenügendem Wissen und mit ungeübter Denkkraft, aber desto lebendigerem, aufrichtigerem, thatkräftigerem Wissensdrange die Akademie bezieht, mit einer ungeduldigen Sehnsucht, die Akademie möge ihm so manches Geheimnis enthüllen, so manches Rätsel lösen, das die Schule nur sparsam anzudeuten pflegte — von dem hoffe ich weit Besseres als von seinem viel reiferen und vielbelobten Nachbar, der sich ob seines erworbenen Schatzes beglückwünscht und zunächst vom Kapital zehren zu dürfen wähnt." „Ich danke dir," schreibt Roth an K. v. Raumer in der Vorrede seiner Gymnasialpädagogik, „daß du in einem einzelnen Falle, wo amtliche Gewissenhaftigkeit mir den Blick beschränkte, mich vermocht hast, einem wackern Schüler die Pforte zur Universität aufzuthun, die ich ihm meinte verschließen zu müssen. Die unsäglichen Sprachfehler, mit denen dein Hausgenosse seine lateinischen Arbeiten verunstaltete, schienen es unmöglich zu machen, daß

Digitized by Google

man ihm die Maturität für die akademischen Studien zuerkenne; du aber hießest mich weiter hinausschauen und in dem schon 20jährigen Jünglinge, dem keine Wiederholung des Kursus von den Folgen des früheren ganz mangelhaften Unterrichts helfen konnte, nach seinem ganzen Thun und Wesen den künftigen christlichen Seelsorger erkennen, was derselbe auch dir und mir zur Freude, und zum Segen mehr als einer Gemeinde wirklich geworden ist. Ohne dich hätte ich's nimmer gewagt, von dem abzuweichen, was zu fordern mir vorgeschrieben und was von mir selbst als eine an sich ganz gerechte Bedingung anerkannt war." Die Aussprüche dieser Autoritäten in der Gelehrtenwelt verdienen ernste Beherzigung. Das eigentliche Leben und die Gesinnung des Schülers für und in den Gegenständen des Unterrichts spotten des Versuchs, sie aktenmäßig zu formulieren, und sind doch von so unendlichem Werte. Abiturienten, wie sie Döderlein und Roth zeichnen, können gewiß mit gutem Gewissen zur Universität entlassen werden, auch wenn sie in einem der zur Prüfung gezogenen Fächer, und wäre es selbst das deutsche, es nur zu im ganzen genügenden Kenntnissen gebracht haben. Stimmt der betreffende Lehrer ein unter Darlegung der Hindernisse, welche der vollständigen Erreichung des Zieles entgegenstanden, so wird die ausnahmsweise Reifezuerkennung um so geringeren Anstand finden, wenngleich dem Kommissär das Veto vorbehalten bleiben muß. Es muß aber die Pr.-K. in solchen Fällen die Rechte eines Geschwornengerichts haben, vor welchem allerdings erst plaidiert werden muß, dem aber schließlich zusteht, die ausnahmsweise Reife durch motivierte Stimmabgabe zuzuerkennen. Nicht allem vorgerücktes Alter (Kurhessen), Dürftigkeit, plötzlich eingetretener Notstand, früherer Bildungsgang, sondern auch die Wahl des Berufs kann dabei zur Rechtfertigung verwendet werden. Zwar verbietet die deutsche Verordnung von 1874, daß dem Zögling die Reife mit der Wahl des Berufs motiviert werde: warum soll aber nicht ebenso gut, wie für den Forstverwaltungsdienst eine unbedingt genügende Censur in Mathematik gefordert wird, ein Manko in diesem Fache dem zukünftigen Theologen nachgesehen werden können? Ich würde nicht anstehen, demselben, wenn auf ihn die Döderleinsche Schilderung paßte, die Reife auch dann zu erteilen, wenn er in einer der altklassischen Sprachen nicht vollständig genügte, vgl. oben § 7, nicht etwa deshalb, weil unter den auf dem Wege wissenschaftlicher Übertreibung der Reglements abgetriebenen Geistlichen keiner zu finden sei, der in der Kraft des Glaubens zu wirken vermöge (Eilers, Erinnerungen, II. S. 149), sondern weil die Universitätsstudien des Theologen eine Fortsetzung der Gymnasialstudien z. B. im Griechischen voraussetzen lassen. Die Bedürfnisse des Staats- und Kirchendienstes, zumal wenn dieselben nicht von den betreffenden Behörden als ausdrücklich vorhanden bekannt gegeben sind, dürfen allerdings nicht von entscheidendem Einflusse sein. Einem zukünftigen Theologen wegen mangelhafter Kenntnisse im Hebräischen die Reife zu verweigern, ist und bleibt unbillig. Österreich gestattet seit 1866, daß ein Abiturient, der bei der M.-Pr. nur in einem Gegenstande nicht genügt hat, darin vor Beginn des neuen Schuljahrs noch einmal geprüft werde. Das ist human.

Man mag bereitwilliger zur Gestattung einer solchen Ausnahme sein, wenn die Kenntnisse des Abiturienten in den nicht zur Prüfung gezogenen Fächern deste besser sind, davon abhängig können wir sie natürlich nicht machen. Dagegen kann es ratsam erscheinen, jede ausnahmsweise Zuerkennung der Reife — nicht bloß bei eingelegtem Veto des Kommissärs oder bei Anrufung der in der Minorität gebliebenen Lehrer — der Bestätigung der Oberschulbehörde zu unterwerfen, bei welcher der Kommissär dann um so wirksamer werden kann, wenn er die Schuld der mangelhaften Kenntnisse dem Lehrer oder den individuellen Zuständen der Anstalt wenigstens teilweise zuschieben muß. Solche Gnadenakte werden im Art. Landexamen richtig gewürdigt. In dem M.-Z. muß dann die Notiz ihre Stelle finden, daß eine ausnahmsweise Zuerkennung der Reife zugestanden worden sei. Generell dem Kommissär die Befugnis einzuräumen, wie Preußen 1882 gethan, gegen den Beschluß der Kommission über Reife oder Unreife Einsprache zu erheben mit der Folge, daß die Akten dann an das Provinzialschul-

Digitized by Google

kollegium zur Entscheidung gehen, können wir natürlich aus den mehrfach angegebenen Gründen nicht zugestehen. Daß die Regierung das Recht haben soll, gegen den Beschluß der Kommission aus eigner Machtvollkommenheit den Abiturienten für reif zu erklären, ist in unsern Augen ein Unfug, gegen den wir als Kommissär nie aufgehört haben zu protestieren.

Der uns zugemessene Raum verhindert uns, über die Einrichtung der M.-Zeugnisse mehr zu sagen, als daß sie auf die Prädizierung des Talents verzichten, dagegen den Fleiß und das wissenschaftliche Interesse, sowie die sittliche Führung eingehend charakterisieren und die Kenntnisse und Fertigkeiten in allen Unterrichtsgegenständen wenigstens mit einem Prädikate bezeichnen sollen, unter Beifügung „Erfahrungsurteil" bei allen nicht zur Prüfung gezogenen Fächern. Die Entlassungszeugnisse aus alter Zeit, z. B. das von J. H. Voß 1782 ausgestellte (vgl. dessen Leben von Herbst I. S. 231), zeugten von warmer Teilnahme des Ausstellenden gegen den Empfänger, denen gegenüber die nackte Ausfüllung eines Schema sich höchst unvorteilhaft ausnimmt. Preußen lenkt 1882 in die alte Bahn, indem es die Zufügung von Wünschen und Hoffnungen verlangt. Aber wozu die Angabe der Dispensation von der mündlichen Prüfung am Schluß der Charakteristik von Betragen und Fleiß? wozu die Unterschrift aller Mitglieder der Prüfungskommission? Auch die Auflage, den zukünftigen Theologen eine Mahnung ins Zeugnis zu schreiben, die philologischen Studien auf der Universität nicht zu vernachlässigen, wäre doch durch eine Verordnung der betreffenden kirchlichen Behörde leicht ersetzbar. Man soll die Schule nicht mit allen möglichen Schreibereien belasten.

Der Mangel an Raum verhindert uns auch, näher auf die M.-Pr. an anderen Anstalten und in nichtdeutschen Staaten einzugehen und die Quellen, aus denen wir geschöpft haben, überall so vollständig anzugeben, wie wir das in der ersten Ausgabe gethan haben. Wer dieselben näher kennen lernen will, auch eine ausführlichere Geschichte der M.-Pr., den müssen wir dahin verweisen. **C. G. Firnhaber.**

Prüfung der Volksschullehrer. Wie Prüfungen als allgemeines Erfordernis für Verwendung im öffentlichen Dienst überhaupt erst der Neuzeit angehören, so sind auch Prüfungen der Volksschullehrer erst seit der Reformation aufgekommen, und von da an hat es noch lange gedauert, bis sie die jetzt gebräuchliche Gestalt annahmen.

Solange es noch keine Lehrerbildungsanstalten gab, konnte auch noch nicht davon die Rede sein, daß die Kandidaten gemeinsam wären geprüft worden und erst auf Grund des durch die Prüfung erworbenen Zeugnisses der Befähigung sich um eine Schulstelle hätten bewerben können. Vielmehr wurde erst bei der Bewerbung um eine bestimmte Schulstelle der Kandidat auf seine Befähigung für dieselbe geprüft. Diese Prüfung scheint anfänglich ganz den einzelnen Gemeinden überlassen gewesen und meist so abgehalten worden zu sein, daß der Pfarrer den Bewerber vor den Vertretern der Gemeinde prüfte, wobei die letzteren wohl auch Fragen stellten, wie sie es eben verstanden, jedenfalls aber ihr Urteil über die Befähigung abgaben. Es läßt sich denken, daß dabei keineswegs immer sachliche Gründe den Ausschlag gaben, sondern meist zufällige Eindrücke, nicht selten aber auch unlautere Beweggründe, wie verwandtschaftliche Verbindungen, Bestechung, Heiratsversprechen, auch wohl die Erklärung des Bewerbers, mit einem geringeren Gehalt oder einer schlechteren Wohnung, als von den Mitbewerbern beansprucht wurde, sich begnügen zu wollen.

Die Mißstände, welche infolge hievon sich herausstellten, führten dazu, daß die Prüfung den einzelnen Gemeinden abgenommen und einer Landesbehörde übertragen wurde. Dies geschah zuerst in Württemberg durch die „große Kirchenordnung" vom Jahre 1559, in welcher gesagt wird: „Wo fürohin etliche deutsche Schulen vaciren würden, mögen die Flecken sich wohl um einen andern Schulmeister bewerben, doch denselben zu der Schul mit nichten selbst bestätigen, sondern ihn zuvor unseren verordneten Kirchenräthen präsentiren. Die haben Befehl, einen jeden, so ihnen dermaßen zugeschickt, zu examiniren und zu erlernen, ob er selbiger Schul fürstehen mög und mit

Digitized by Google

Nutz und Wohlfart der Schuljungen zuzulassen sei oder nicht — — und so sie keinen Mangel finden, allererst approbiren und denselben anzunehmen gestatten." (Heppe, Gesch. d. Volksschulw. II, S. 127.) Ähnliche Bestimmungen treffen wir in der Kirchenordnung des Herzogs Johann Kasimir zu Sachsen-Koburg vom Jahre 1626 und in dem „revidirten kurfürstlichen Dekret" des Kurfürstentums Sachsen von 1675; und je mehr nach dem dreißigjährigen Krieg die Selbständigkeit und Selbstthätigkeit der Gemeinden gegenüber von der Fürstengewalt zurücktrat, desto allgemeiner wurde die Befugnis, über die Befähigung der Lehrer zu entscheiden, landesherrlichen Behörden übertragen. Doch bezog sich dies nur auf diejenigen Lehrer, welche von den Gemeinden angestellt wurden, besonders auf dem Lande. In den Städten dagegen dauerten die im Mittelalter aufgekommenen Privatschulen noch fort, die Lehrthätigkeit an denselben wurde als freies Gewerbe betrachtet und daher von den Lehrern eine Prüfung nicht verlangt. Erst in dem „Reglement für die deutschen Privatschulen in den Städten und Vorstädten Berlins" von 1738 wurde bestimmt: „Es muß sich niemand des Schulhaltens eigenmächtig anmaßen, sondern ein jeder bei dem Inspektor und den Predigern des Kirchspiels, wo er Schule halten will, sich melden, von ihnen sämtlich examinirt werden und, wenn er tüchtig befunden, auch deshalb ein schriftliches Testimonium erhalten, respective sich dem evangelisch-reformirten Kirchendirectorio und Magistrat allhier sistiren und Confirmation suchen. Ohne solch Testimonium des Ministerii wird keiner angenommen. Gleichergestalt wird es auch mit den Schulmeisterinnen gehalten." (Ebendas. III, S. 20.) In andern Städten bestanden wohl ähnliche Bestimmungen, so in Hamburg, wo die Schulordnung von 1732 die Konzession zur Errichtung von Privatschulen an eine Prüfung geknüpft hatte. Aber dieselben wurden nicht beachtet; so daß es namentlich in letzterer Stadt noch bis in die zwanziger Jahre unseres Jahrhunderts herein „eine beträchtliche Menge von Winkelschulen gab, zum Teil von alten Frauen angelegt, welche die Knaben und Mädchen sogar bis zur Konfirmation mit Lesen und dem Auswendiglernen des Katechismus fütterten". (Hamburger Jahrb. v. 1833.)

Als nun mehr und mehr Seminare entstanden, so wurde an manchen Orten die herkömmliche Art der Prüfung auch auf die Seminaristen angewendet, so daß sich dieselben, wenn sie nach längerem oder kürzerem Seminarbesuch angestellt werden wollten, einzeln zur „Erforschung ihrer Kenntnisse in den für einen Schullehrer erforderlichen Wissenschaften" bei einer landesherrlichen Behörde, so z. B. im Herzogtum Gotha bei dem Oberkonsistorium einzufinden hatten. Hiebei konnte es geschehen, daß sich die Behörde in der Voraussetzung, die nötigen theoretischen Kenntnisse seien schon durch den Seminarbesuch garantiert, mit einer praktischen Prüfung begnügte (vgl. Zeyß, Zur Gesch. des Lehrerbildungswesens im Herzogtum Gotha in Kehrs Pädagogischen Blätt. 1880 S. 520), oder aber, daß ohne Rücksicht auf das Urteil des Seminarlehrerkollegiums die Behörde auch die Kenntnisse der Seminaristen einer Prüfung unterwarf. An anderen Orten wurden nur die außerhalb des Seminars ausgebildeten Zöglinge („Landzöglinge") von der Oberschulbehörde geprüft, während die Prüfung der Seminaristen am Sitze des Seminars durch die Seminarlehrer unter Leitung eines Mitglieds der Oberschulbehörde vorgenommen wurde (vgl. Pfisterer, Die evang. Staatsschullehrerseminare Württembergs, Stuttg. 1881, S. 54). In neuerer Zeit, als die Zahl solcher „Landzöglinge" immer mehr abnahm, wurden auch sie vollends den Seminaren zur Prüfung zugewiesen, so daß jetzt wohl allgemein die Kandidatenprüfung nur am Seminar vorgenommen wird, und zwar, wie die badische Schulordnung für die Lehrerseminare vom August 1849 anordnet, „vor einer Kommission, die aus einem Kommissarius des Oberschulrats als Vorsitzendem und dem Direktor und den Lehrern des Seminars besteht".

Darüber, ob die Seminarzöglinge durch ihre eigenen Lehrer zu prüfen seien, kann man verschiedener Ansicht sein. In Württemberg wurde seit 1845 zur Prüfungskommission neben dem Kommissär der Oberschulbehörde und dem Rektor und den ordentlichen Lehrern des betreffenden Seminars auch der Rektor des anderen Seminars

Digitized by Google

beigezogen; seit 1855 aber wurde mit Ausschluß der eigenen Lehrer der Examinanden die Prüfungskommission unter dem Vorsitz des Kommissärs der Oberschulbehörde aus vier auf drei Jahre vom Ministerium ernannten Mitgliedern gebildet, unter welchen sich stets der Rektor des anderen Seminars befand. 1873 kehrte man jedoch zu der ursprünglichen Einrichtung zurück, wonach, ähnlich wie bei den Abiturientenprüfungen der Gymnasien, die eigenen Lehrer der Examinanden unter dem Vorsitz eines Kommissärs der Oberschulbehörde die Prüfung vornehmen. Gegen diese Einrichtung könnte nur das geltend gemacht werden, daß bei ihr in den verschiedenen Seminaren leicht ein verschiedener Maßstab angelegt werden könnte, und daß die in den Privatseminaren ausgebildeten Kandidaten gegenüber von den Zöglingen der Staatsseminare in Nachteil kommen, sofern sie nicht wie diese letzteren von ihren eigenen Lehrern geprüft werden.

Doch sind diese Bedenken nicht so erheblich, daß um ihretwillen von der Prüfung der Zöglinge durch ihre eigenen Lehrer abgegangen werden müßte. Vielmehr ist dieselbe in den meisten deutschen Ländern eingeführt. So bestimmt die preußische Prüfungsordnung vom 15. Okt. 1872: „§ 1: Nach vollendetem Kursus werden die Seminaristen einer Entlassungsprüfung unterworfen, auf Grund deren sie die Qualifikation zur provisorischen Verwaltung eines Schulamtes erhalten. § 2: Zu dieser Prüfung werden auch nicht im Seminar gebildete Lehramtskandidaten zugelassen, welche das zwanzigste Jahr zurückgelegt und durch Zeugnisse ihre sittliche Unbescholtenheit und ihre körperliche Befähigung zur Verwaltung eines Lehramtes nachgewiesen haben. § 4: Die Prüfungskommission besteht aus dem Kommissarius des Königl. Provinzialschulkollegiums als Vorsitzendem, einem Kommissarius derjenigen Regierung, in deren Bezirke das Seminar liegt, dem Direktor und sämtlichen ordentlichen Lehrern des Seminars." Außerdem nimmt in den katholischen Seminaren Preußens ein bischöflicher Kommissarius an der Entlassungsprüfung teil und ist befugt, bei Feststellung der Censuren für den Religionsunterricht mitzuwirken. In den jüdischen Lehrerbildungsanstalten geschieht die Religionsprüfung durch den Landrabbiner. Der evangelischen Kirche dagegen ist ein solcher Einfluß auf die Prüfung der Lehrer in der Religion nicht gewährt, nur in Schleswig-Holstein ist dem Bischof für Holstein und dem Generalsuperintendenten für Schleswig für sich oder seinen Stellvertreter die Befugnis bewilligt worden, bei Feststellung der Zeugnisse für das Fach der Religion mitzustimmen (vgl. Dr. Schneider, Volksschulwesen und Lehrerbildung in Preußen, 1875, S. 215—221).

Es ist natürlich, daß die Prüfung sämtliche Gegenstände des Seminarunterrichts umfaßt, wir können daher in betreff der einzelnen Fächer auf den Artikel „Seminar" verweisen und bemerken nur, daß, wenn die Teilnahme am Unterricht in einem Fache auch fakultativ ist, es doch der Billigkeit entspricht, diejenigen Kandidaten, welche sich mit diesem Fache beschäftigt haben, in demselben auch zu prüfen und ihnen eine Censur zu erteilen.

Der Umstand aber, daß sämtliche Unterrichtsfächer in der Prüfung vorkommen, hat beinahe mit Notwendigkeit die Folge, daß sie alle bis zur Abgangsprüfung nebeneinander getrieben werden, wenn auch vielleicht nicht in den Lektionen, so doch bei der privaten Repetition der Zöglinge. Daraus entsteht dann aber jenes bunte Mancherlei von Fächern, welches der Gründlichkeit des Studiums so hinderlich und ein Hauptfehler unserer Seminarbildung ist. Da nun alle Versuche, die Zahl der Unterrichtsfächer des Seminars zu vermindern, sich als undurchführbar erwiesen haben, so könnte es sich fragen, ob sich der genannte Mißstand nicht dadurch einigermaßen beseitigen ließe, daß in einem Teil der Fächer schon einige Zeit vor dem Abgang vom Seminar die Prüfung vorgenommen und dadurch der Unterricht in denselben zum Abschluß gebracht würde; etwa wie die Studierenden der Medizin nach Verfluß eines Teils ihrer Studienzeit in den naturwissenschaftlichen Fächern und am Schlusse dann in den eigentlich medizinischen geprüft werden. Mit einer solchen Zerlegung der Prüfung in zwei Teile ist in Württemberg neuerdings mit günstigem Erfolg ein Versuch gemacht worden, sofern ein Halbjahr

Digitized by Google

vor dem Schlusse des Kurses in einigen, das Gedächtnis in besonderem Grade in Anspruch nehmenden Fächern (Geschichte, Geographie, Naturgeschichte) geprüft wird, so daß die Zöglinge im letzten Halbjahre ihrer Seminarzeit mit denselben sich nicht mehr zu befassen haben. Es ließe sich auf diesem Wege vielleicht noch weiter gehen, so daß ein und das andere Fach, wie z. B. Naturgeschichte, schon in der Präparandenanstalt absolviert würde, von den übrigen aber eine größere Zahl am Schlusse des zweiten Seminarjahrs. So wäre es den Zöglingen möglich gemacht, im letzten Jahr die eigentlich pädagogischen Fächer gründlicher zu betreiben und ihre Hauptthätigkeit der Seminarschule zuzuwenden. Natürlich müßte die am Ende des zweiten Seminarjahres erlangte Censur bei dem am Schlusse des ganzen Kurses festzustellenden Zeugnis mit in Betracht gezogen werden.

Die Prüfung bezieht sich teils auf die Kenntnisse, teils auf das Lehrgeschick. In ersterer Hinsicht wird sowohl mündlich als schriftlich geprüft. Wo man auf umfassendes Wissen das Hauptgewicht legt, wird die schriftliche Prüfung vorwiegen, wo dagegen in der Beherrschung des Stoffes, in der Gewandtheit der Rede der Hauptvorzug des Lehrers erkannt wird, erscheint die mündliche Prüfung als besonders wichtig. Die preußische Prüfungsordnung bestimmt in § 6: „Die schriftlichen Arbeiten bestehen in 1. einem deutschen Aufsatze über ein Thema aus dem Gebiet der Unterrichts- und Erziehungslehre oder aus dem Gebiet des Unterrichts in der deutschen Sprache und Litteratur, 2. einer Ausarbeitung aus dem Gebiete des Religionsunterrichtes, 3. der ausgeführten Lösung von drei Aufgaben aus der Geometrie und Arithmetik, 4—6. der Beantwortung von drei Fragen, von denen je eine aus der Geschichte, der Naturkunde und der Geographie gestellt wird; 7. für diejenigen, welche am Unterrichte im Orgelspiel teilnahmen, in Bearbeitung eines Chorals. Für die fakultativen Fächer treten hinzu: die Übersetzung eines zusammenhängenden Stückes aus dem Deutschen in die fremde Sprache und aus dieser Sprache ins Deutsche. § 7. Für die erste Arbeit sind vier, für die anderen je zwei Stunden Zeit zu lassen. § 10. „Die mündliche Prüfung verbreitet sich über sämtliche Lehrgegenstände des Seminarunterrichts innerhalb der durch den Lehrplan der Anstalt bestimmten Grenzen, doch ist der Kommissarius des Provinzialschulkollegiums berechtigt, einzelne Gegenstände von der Prüfung auszuschließen, wenn deren Behandlung auf das Ergebnis der Prüfung nicht mehr von Einfluß sein kann. Formale Forderung ist, daß der Examinand sich über die ihm vorgelegten Fragen in zusammenhängender Rede klar und bestimmt zu äußern vermöge. Auf Grund sehr guter schriftlicher Arbeiten kann die Kommission einen Examinanden von der mündlichen Prüfung in einzelnen Gegenständen oder überhaupt dispensieren." Anderwärts ist die Zahl der Fächer, in welchen schriftlich geprüft wird, größer, und die mündliche Prüfung erstreckt sich nur über diejenigen Fächer, welche bei der schriftlichen nicht vorkommen, außer sofern es sich darum handelt, Zweifel, welche rücksichtlich der schriftlichen Arbeiten obwalten, zu beseitigen. In Württemberg wird in der Regel nur der religiöse Memorierstoff, Kirchengeschichte, deutsche Grammatik und Naturlehre, sowie als fakultativer Gegenstand die Exposition aus dem Französischen mündlich vorgenommen.

In der preußischen Prüfungsordnung § 12 ist vorgeschrieben: „Die mündliche Prüfung ist vor der gesamten Kommission abzulegen", während in manchen anderen Ländern für jedes Fach aus der Mitte der Kommission zwei Referenten bestellt werden, welche unter dem Vorsitz des Kommissärs der Schulbehörde die Prüfung vornehmen.

Die schriftliche Prüfung geht der mündlichen voran. In Preußen ist durch ein Ministerialreskript vom 28. Febr. 1873 empfohlen, zwischen beiden einen Tag frei zu lassen, um den Lehrern zur Korrektur der Prüfungsarbeiten, den Prüflingen zur Vorbereitung auf die Lehrprobe Zeit zu geben.

Der praktische Teil der Prüfung besteht nämlich im Abhalten einer Lehrprobe aus dem Bereich irgend eines Faches der Volksschule, nach einem vorher eingereichten schriftlichen Entwurf. Die preußische Prüfungsordnung bestimmt außerdem in § 9: „Wer in einem fakultativen Gegenstande geprüft sein will, hat, soweit es thunlich ist, auch in

Digitized by Google

diesem eine Lehrprobe abzulegen." In Württemberg wird eine besondere Lehrprobe im Turnen gefordert.

Auch in betreff der Feststellung der Prüfungsergebnisse finden sich wesentliche Verschiedenheiten. Wo die Anstellung der Lehrer in den Händen der Gemeinden liegt, wird es genügen, wenn dem Kandidaten das Zeugnis der Befähigung überhaupt ausgestellt wird, etwa mit Angabe der Leistungen in den einzelnen Lehrgegenständen, wobei dann für Bezeichnung der Abstufung in diesen Leistungen entweder Zahlen gebraucht werden, wie in Bayern, oder feststehende Ausdrücke, wie z. B. in Preußen: „sehr gut, gut, genügend, nicht genügend". (Vgl. Preuß. Prüfungsordnung § 14.) Wo dagegen die Lehrer durch die Oberschulbehörde angestellt werden, wird es der letzteren darum zu thun sein, über die relative Tüchtigkeit sämtlicher Kandidaten einen Überblick zu erhalten, und dies führt dazu, daß die Censuren in einem Gesamtprädikat zusammengefaßt und die Kandidaten nach dem letzteren in Klassen eingeteilt werden, meist in drei, wobei dann weiterhin jede Klasse in zwei Unterabteilungen a und b zerfallen kann. Eine Folge hiervon ist, daß bei den Einzelzeugnissen eine größere Zahl von Abstufungen eingeführt werden muß und daß darüber Bestimmungen getroffen werden müssen, in welchem Maße bei der Feststellung des Gesamtzeugnisses die Leistung in jedem einzelnen Fache ins Gewicht fallen soll. Am meisten ins einzelne gehen wohl in dieser Hinsicht die Vorschriften in Württemberg, welche wir, um von dieser Art der Zeugniserteilung eine deutliche Vorstellung zu geben, ausführlich mitteilen (vgl. auch Pfisterer l. c. S. 55 f.). Die Einzelzeugnisse, von „gering" bis „recht gut" aufsteigend, werden durch die Zahlen $^1/_2$, 1, 2 bis 8 ausgedrückt. Nun sind sämtliche Prüfungsgegenstände in die Hauptfächer: Religion, deutsche Sprache, Mathematik, Weltkunde, Musik, Lehrfähigkeit eingeteilt, deren jedes vierfach zählt. Dazu kommen Zeichnen und Turnen, die je zweifach gezählt werden. Innerhalb jedes Hauptfaches werden wieder einzelne Zweige je mit verschiedener Wertung unterschieden, so bei Religion: Glaubens- und Sittenlehre samt Bibelkunde, die zusammen dreifach, sodann Memorieren und Kirchengeschichte, welche je einhalbfach zählen; bei der deutschen Sprache: Aufsatz $1^1/_2$fach, Grammatik 1fach, Rechtschreiben 1fach, Handschrift $^1/_2$fach u. s. w., so daß also z. B. die Note „gut" bei der Handschrift 3 zählt, bei Grammatik 6, bei Aufsatz 9. Im ganzen sind es 28 Einzelfächer, so daß, wer in allen die Note „gut" erhielte, zusammen $6 \cdot 28 = 168$ Nummern hätte. Die Nummernzahl entscheidet nun über die Klasse. Wer weniger als 56 Nummern erhält, wird nicht für befähigt erklärt, von 56 bis 70 Nummern geht die Klasse III,b mit dem Zeugnis „kaum zureichend", 71 bis 105 III,a mit „zureichend", 106 bis 140 II,b „ziemlich gut"; 141 bis 168 II,a „gut"; 169 bis 196 I,b „recht gut", über 196 I,a „sehr gut". Ist hier die Erteilung der Qualifikation von Erreichung einer bestimmten Nummernzahl abhängig gemacht, so ist in der preußischen Prüfungsordnung (§ 13) bestimmt, die Qualifikation sei zu versagen, wenn der Examinand „in Religion oder in Deutsch oder in Rechnen oder in mehr als drei der andern Gegenstände nicht genügt hat".

Da bei der am Ende des Seminarkurses stattfindenden Prüfung die Examinanden noch ziemlich jung sind und ihre geistige Entwicklung daher noch zu keinem Abschlusse gekommen ist, so hat man allenthalben die Vornahme einer zweiten Prüfung für notwendig erkannt. Es soll dieselbe für die jungen Lehrer als Sporn dienen, an ihrer Fortbildung weiter zu arbeiten, sie soll den Examinanden Gelegenheit geben, ein minder günstiges Ergebnis der ersten Prüfung wieder gut zu machen, und insbesondere zu zeigen, inwieweit sie das praktische Geschick im Unterrichten, welches bei den erst aus dem Seminar austretenden Kandidaten noch nicht sehr entwickelt sein konnte, sich während ihrer Lehrthätigkeit zu eigen gemacht haben. Aus diesem Grunde wird durch die beim Seminaraustritt erstandene Prüfung die Berechtigung nur zur provisorischen Verwaltung einer Volksschulstelle erworben, die definitive Anstellung im Schuldienste aber von der Erstehung einer zweiten Prüfung abhängig gemacht. Da es wünschenswert ist, daß diese

Digitized by Google

Prüfung weder zu schnell auf die erste folge noch zu lange hinausgeschoben werde, je bestehen in einigen Ländern Vorschriften über die Zeit, in welcher sie vorzunehmen ist. Die preußische Prüfungsordnung (§ 16) bestimmt: „frühestens zwei, spätestens fünf Jahre nach der ersten Prüfung"; das sächsische Schulgesetz verlangt die „Wahlfähigkeitsprüfung" „nach mindestens zwei Jahren", in anderen Ländern sind geradezu zwei Jahre festgesetzt, während man wieder in anderen in Berücksichtigung der großen Verschiedenheit der Fälle von allgemeinen Bestimmungen abgesehen, aber über die einzelnen Gesuche um Zulassung zur Prüfung sich die Entscheidung vorbehalten hat. Diese zweite Prüfung haben die Kandidaten in Preußen „an einem Seminar desjenigen Regierungsbezirks, in dem sie angestellt sind", zu erstehen. Da nun nach der preußischen Ministerialverfügung vom 28. Febr. 1825 der abgehende Seminarist verpflichtet ist, „mindestens drei Jahre in demjenigen Regierungsbezirke, für welchen er ausgebildet worden ist, eine Stelle an einer öffentlichen Schule zu verwalten", so wird der einzelne wohl in den meisten Fällen seine zweite Prüfung an demselben Seminar erstehen, an welchem er die erste erstanden hat. Auch ist die Prüfungskommission bei der zweiten Prüfung ebenso zusammengesetzt wie bei der ersten (§ 17). Dadurch erhalten die Seminarlehrer Gelegenheit, die fernere geistige Entwicklung der von ihnen ausgebildeten Zöglinge kennen zu lernen, was für sie in pädagogischer Hinsicht gewiß förderlich ist; andererseits aber wird doch die Frage sein, ob nicht, wenn den Seminaren gar zu viele Prüfungen zugewiesen werden, der geordnete Gang des Unterrichts im Seminar darunter zu leiden hat, und ob nicht, wenn beide Prüfungen ausschließlich von Lehrern desselben Seminars vorgenommen werden, Einseitigkeiten dabei vorkommen könnten, z. B. einseitiges Vertlegen auf dieses oder jenes Lehrverfahren. Daher hat die an anderen Orten beliebte Lösung der zweiten Prüfung vom Seminar auch etwas für sich. Die Kommission, welche dieselbe vornimmt, wird dann teils aus Seminarlehrern, teils aus Vertretern des praktischen Schuldienstes bestehen müssen. In Württemberg z. B. ist sie unter dem Vorsitz eines Mitglieds der Oberschulbehörde aus einem Seminarrektor und einem Seminaroberlehrer einerseits, einem Bezirksschulinspektor (Schulrat) und einem Lehrer der Bürgerschule andererseits zusammengesetzt. Die Aufgabe dieser zweiten Prüfung im Verhältnis zur ersten kann in doppelter Weise aufgefaßt werden. Entweder soll durch sie ermittelt werden, ob der Kandidat in den Fächern, in welchen er früher geprüft worden ist, sich weitergebildet hat; — in diesem Falle sind die Gegenstände in beiden Prüfungen dieselben, nur daß naturgemäß auf die praktische Tüchtigkeit im Unterrichten bei der zweiten Prüfung größeres Gewicht gelegt wird, — oder die zweite Prüfung soll nur zum Nachweis der Lehrfähigkeit dienen; — in diesem Falle wird von den sonstigen Wissensfächern, welche bei der ersten Prüfung vorkamen, bei der zweiten beinahe ganz abgesehen. Diesen letzteren Standpunkt nimmt die preußische Prüfungsordnung ein. Sie bestimmt (§ 19), daß der Meldung zur Prüfung eine Ausarbeitung über ein selbstgewähltes Thema, eine Zeichnung und eine Probeschrift beizulegen sei, daß dann die schriftliche Prüfung (§ 22) bestehe „in der Anfertigung eines Aufsatzes über ein Thema aus der Schulpraxis und je einer Arbeit aus dem Gebiete des Religionsunterrichts und eines anderen Lehrgegenstandes in schulmäßiger Behandlung", die praktische Prüfung „in einer Lehrprobe über einen Gegenstand des Volksschulunterrichts", während sich die mündliche Prüfung „über die Geschichte des Unterrichtes, die Unterrichtslehre, die Schulpraxis und über die Methodik der einzelnen Lehrgegenstände" verbreitet. So scheint diese Prüfung ausschließlich auf die didaktische Praxis und Theorie sich zu beziehen. Aber die Verfasser der preußischen Prüfungsordnung konnten es sich doch nicht verbergen, daß das Bedürfnis vorliegen kann, auch die sonstigen Kenntnisse des Examinanden zu berücksichtigen. Dies wird einerseits dann der Fall sein, wenn Grund ist zu dem Verdachte, daß derselbe in seinen Kenntnissen zurückgekommen sei. Daher wird bestimmt: „Nach dem Ermessen der Kommission kann bei jedem Examinanden auf das positive Wissen eingegangen werden." Ob dadurch unter Umständen die Censur, welche derselbe

Digitized by Google

der ersten Prüfung erlangt hat, erniedrigt werden kann, ist nicht ausgesprochen. ndererseits erscheint es billig, daß einem Lehrer, welcher zwischen der ersten und zweiten rüfung durch angestrengten Fleiß seine Kenntnisse in Beziehung auf die zur allgemeinen ildung gehörenden Gegenstände wesentlich erweitert oder vertieft hat, Gelegenheit ge- ben werde, seine Censur zu verbessern. Daher bestimmt § 21: „Es steht dem xaminanden frei, bei seiner Meldung eine Prüfung in den fakultativen Lehrgegenständen s Seminarunterrichts oder in denjenigen Fächern zu beantragen, in denen er eine teigerung der bei der ersten Prüfung erhaltenen Prädikate zu erlangen wünscht." Man wird nicht leugnen können, daß bei dieser bloß fakultativen Berücksichtigung der ositiven Wissensstoffe manchen Zufälligkeiten Raum gegeben ist, und daß die Ermächtigung, ch in einzelnen Fächern prüfen zu lassen, um eine Steigerung der Prädikate zu er- ngen, mehr den ehrgeizigen Strebern als den bescheidenen und schüchternen Lehrern t gute kommen wird. Es dürfte daher sich mehr empfehlen, bei allen Prüflingen ie positiven Kenntnisse mit in Betracht zu ziehen, dabei aber auf die Lehrtüchtigkeit ein ntscheidendes Gewicht zu legen, etwa auch in zwei Fächern eine Lehrprobe zu verlangen. Dagegen verdient die Bestimmung der preußischen Prüfungsordnung in § 23: „Einem xaminanden, dessen Lehrprobe nicht genügte, ist die Qualifikation unbedingt zu versagen", ei der zweiten Prüfung allenthalben angewendet zu werden. Ob ein Lehrer, der die weite Prüfung nicht mit Erfolg besteht, fernerhin noch provisorisch zu verwenden ist, der aus dem Schulstande auszuscheiden hat, darüber kann man verschiedener Meinung ein. Das Richtigste dürfte sein, einem solchen einen Termin zu setzen, bis zu welchem r die Prüfung zu wiederholen hat, und erst, wenn seine Leistungen auch das zweite Mal nicht genügen, ihm die Ermächtigung zum Lehrerberuf zu entziehen. Neben diesen beiden Prüfungen ist es durch das Königl. sächsische Schulgesetz vom 26. April 1873 im Falle der Besetzung einer Schulstelle dem Schulvorstande, welcher die Lehrer anstellt, frei gegeben, mit den Bewerbern eine Probe im Schulorte gegen Vergütung der Reisekosten vorzunehmen.

Die Volksschule hat sich im Verlaufe ihrer Entwicklung immer mehr gegliedert, was am deutlichsten in der durch das Königl. sächsische Schulgesetz eingeführten Unter- scheidung einer einfachen, mittleren und höheren Volksschule hervortritt. Hieraus ergiebt sich die Frage, ob die durch die zweite Prüfung erlangte Qualifikation zur Verwaltung des Lehramts an jeder dieser Schulen berechtige. Während es selbst- verständlich ist, daß von den Lehrern höherer Schulen auch eine höhere Befähigung ver- langt wird, so ist damit doch noch nicht über die Frage entschieden, ob sie diese Be- fähigung durch eine besondere Prüfung nachzuweisen haben, oder ob in einem günstigen Ergebnis der allgemeinen Prüfung dieser Nachweis gefunden wird. Früher war das Letztere der Fall, und was die mittlere Volksschule (Mittelschule) betrifft, so gilt es in Württemberg jetzt noch als Grundsatz, daß an einer solchen diejenigen Schulamtskandidaten angestellt werden können, welche bei der zweiten Prüfung mindestens die Klasse II,a (s. oben) mit dem Zeugnis „gut" erreicht haben. Dagegen schreibt die preußische Prüfungsordnung in § 26 vor: „Solchen Examinanden, welche in der ersten Prüfung bei guten Leistungen in Religion, Rechnen und Deutsch, außerdem noch in den Realien oder in einer der fremden Sprachen das Prädikat „gut bestanden" erlangt oder in der zweiten Prüfung sich dasselbe nachträglich erworben haben und in allen Teilen der letzteren „gut bestanden" sind, kann die Befähigung zum Unterricht in den Unterklassen von Mittelschulen und höheren Töchterschulen verliehen werden." Dagegen muß die Qualifikation zum Unterricht in den Oberklassen dieser Schulen „in der Prüfung für Lehrer an Mittelschulen" erworben werden. Für Abhaltung dieser Prüfung wird an dem Sitze jedes Provinzialschulkollegiums eine besondere Kommission gebildet, welche unter dem Vorsitz des Kommissarius jenes Kollegiums aus folgenden vom Oberpräsidenten ernannten Mitgliedern besteht: 2 Regierungsschulräten, 1 Seminardirektor, 1 Gymnasial- oder Realschullehrer. „Zu dieser Prüfung werden zugelassen Geistliche, Kandidaten der Theologie oder der Philologie und solche Volksschullehrer, welche ihre zweite Prüfung

Digitized by Google

bestanden haben und sich über bisherige ordnungsmäßige Amtsführung auszuweisen vermögen." Bei derselben werden, wie der Minister Falk in einem Erlaß vom 9. Mai 1873 (bei Schneider S. 244 f.) ausspricht, „an die Examinanden Anforderungen gestellt, welche sich nur von denjenigen erfüllen lassen, die in die einzelnen Lehrgegenstände tiefer eingedrungen sind". Es mußte daher „von der Forderung einer allgemeinen und gleichmäßigen Bildung abgesehen und den Bewerbern frei gegeben werden, diejenigen Gegenstände zu wählen, in denen sie den bezeichneten Bildungsgrad nachzuweisen wünschen". Dem entspricht die Art der Prüfung. Vor derselben hat der Examinand eine Aufgabe aus dem Gebiet der Pädagogik binnen sechs Wochen in wissenschaftlich begründender Form zu lösen. Bei der schriftlichen Prüfung hat er einen Aufsatz über ein pädagogisches Thema, eine Übersetzung in die fremde Sprache, in welcher er die Qualifikation zu erlangen wünscht (lateinische, französische oder englische Sprache), und aus derselben ins Deutsche, sowie eine Arbeit nach seiner Wahl *entweder* aus dem Gebiete des Religionsunterrichts, *oder* der Geschichte, *oder* der Mathematik, *oder* der Naturkunde zu fertigen. Zu jeder dieser Arbeiten sind ihm vier Stunden Zeit zu lassen. Die praktische Prüfung besteht in Ablegung zweier Lehrproben in verschiedenen Gegenständen. Die mündliche Prüfung verbreitet sich über alle obligatorischen Lehrgegenstände des Seminarunterrichts mit Ausnahme der Musik, des Zeichnens, Schreibens und Turnens. Der Kandidat hat die Kenntnisse eines Seminarabiturienten und daneben entweder in Religion und Deutsch, oder in Religion und Geschichte, oder in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Gegenständen, oder in zwei fremden Sprachen eine umfassendere Bildung nachzuweisen, wobei nicht nur Bekanntschaft mit dem *Lehrstoffe*, sondern auch mit den Lehrmitteln und der Methode des betreffenden Faches verlangt wird.

Die preußische Prüfungsordnung geht aber noch einen Schritt weiter, indem sie eine besondere *Rektoratsprüfung* vorschreibt, durch deren Ablegung die Berechtigung zur Anstellung als Seminardirektor, als Seminarlehrer (abgesehen von den technischen, der Musik- und Hilfslehrern am Seminar), als Vorsteher von öffentlichen Präparandenanstalten, als Rektor von Mittelschulen oder höheren Töchterschulen und zur Leitung von Privatschulen, welche den Charakter von Mittelschulen oder höheren Töchterschulen haben, erworben wird. Ausnahmsweise können jedoch Geistliche und Lehrer, welche die Prüfung für das höhere Lehramt bestanden oder in mehrjährigem Schuldienste ihre Tüchtigkeit nachgewiesen haben, von dieser Prüfung entbunden werden. Zur Rektoratsprüfung werden Geistliche, Lehrer, Kandidaten der Theologie oder der Philologie zugelassen, welche die Prüfung für Mittelschulen oder für das höhere Lehramt erstanden haben und wenigstens drei Jahre im öffentlichen Schuldienst thätig gewesen sind, sowie solche, welche zu einem der bezeichneten Ämter berufen und auf Grund anderweitig nachgewiesener Tüchtigkeit von der Prüfung für Mittelschullehrer entbunden worden sind. Die Rektoratsprüfung wird im Anschluß an die Prüfung für die Lehrer an Mittelschulen und von derselben Kommission wie diese vorgenommen. Ihr Zweck ist, die pädagogische Tüchtigkeit des Examinanden, insbesondere seine Befähigung zur Schulleitung zu ermitteln. Derselbe hat demgemäß eine wissenschaftliche Arbeit über ein gegebenes Thema aus dem Gebiete der Unterrichts- und Erziehungslehre oder aus der Schulpraxis binnen acht Wochen einzureichen. Eine weitere schriftliche Prüfung findet nicht statt. Dagegen haben diejenigen Examinanden, welche die Qualifikation als Lehrer noch nicht gewonnen haben, eine Lehrprobe über ein selbstgewähltes Thema aus dem Gebiete des Unterrichts derjenigen Schule abzulegen, zu deren Leitung sie berufen sind. Die mündliche Prüfung verbreitet sich über das ganze Gebiet der Unterrichts- und Erziehungslehre in ihrem Zusammenhang mit der Psychologie, vorzüglich aber über specielle Methodik, über Schulpraxis, über Lehrmittel, Volks- und Jugendschriften. Bei denjenigen Examinanden, welche die Prüfung für Lehrer an Mittelschulen nicht erstanden haben, kann die Rektoratsprüfung sich auch auf die positiven Kenntnisse innerhalb der durch den Lehrplan der Anstalt, zu deren Leitung Examinand berufen ist, bestimmten Grenzen erstrecken.

Digitized by Google

Diese Bestimmungen über die Prüfung für Lehrer an Mittelschulen und für Rektoren sind aus der Absicht hervorgegangen, für die höheren Stellungen im Dienste der Volksschule einerseits akademisch gebildete Männer zu gewinnen, andererseits erprobten Volksschullehrern den Zugang zu denselben nicht zu verschließen. Ob die Ablegung der Rektoratsprüfung nicht auch von den Bezirksschulinspektoren zu verlangen wäre, ist eine ernstlicher Erwägung werte Frage.

Während es wohl gerechtfertigt ist, den Eintritt in einen Wirkungskreis mit höheren Anforderungen, wie z. B. das Lehramt an Mittelschulen und das Rektorat, von der Erstehung einer besonderen Prüfung abhängig zu machen, so sind dagegen die früher in manchen Ländern gebräuchlichen sogenannten Beförderungsprüfungen, welche jeder Beförderung auf eine besser dotierte, wenn auch sonst mit der bisherigen gleichartige Schulstelle vorangehen mußten, mit Recht aufgehoben worden, da ein sachliches Bedürfnis derselben sich kaum wird nachweisen lassen. Will man aber zu gunsten derselben geltend machen, daß sie für die Lehrer zum Antriebe dienen, an ihrer Fortbildung zu arbeiten, so ist darauf hinzuweisen, daß ein solcher äußerer Antrieb bei den letzteren nicht in höherem Grade Bedürfnis ist, als in anderen Berufskreisen, bei welchen man von einer Beförderungsprüfung nichts weiß; daß eine nur um der Prüfung willen betriebene Fortbildung wenig Wert hat, ja daß über derselben leicht die Schularbeit vernachlässigt werden kann, und daß andererseits die Leistungen in der Schule und die ganze Berufstätigkeit eines Mannes für die Behörde ein viel richtigerer Maßstab seiner Tüchtigkeit sind als die Ergebnisse einer Prüfung.

Als die Verwendung von Lehrerinnen im öffentlichen Schuldienst allmählich häufiger wurde und eigene Seminare für dieselben entstanden, erhob sich auch die Frage einer Prüfung für Lehrerinnen. Denn so ungerechtfertigt es ist, dem weiblichen Geschlechte die Befähigung zum Lehrberuf ohne weiteres abzusprechen, so billig ist die Forderung, daß die einzelne Kandidatin diese Befähigung ebenso durch eine Prüfung nachweise, wie es von den männlichen Lehrern verlangt wird, und auch die einem Orden angehörigen Lehrerinnen von Erfüllung dieser Forderung zu dispensieren, liegt kein Grund vor. Meist sind die Prüfungen für Lehrerinnen denen für Lehrer nachgebildet. Die preußische Prüfungsordnung setzt für dieselben zwei Formen fest: die Form der Entlassungsprüfung für die in einer dazu berechtigten Lehrerinnenbildungsanstalt ausgebildeten Bewerberinnen und die durch eine besondere Prüfungskommission. Die Prüfung der Lehrerinnen für Volksschulen soll in Preußen mit derjenigen für mittlere und höhere Mädchenschulen verbunden werden, während anderwärts die Lehrerinnen für Volksschulen und die für höhere Mädchenschulen, wie sie in getrennten Anstalten gebildet werden, so auch verschiedene Prüfungen zu erstehen haben. Als Bedingung der Zulassung ist in Preußen das vollendete 18. Lebensjahr verlangt, während in Württemberg ein Alter von 19—23 Jahren verlangt wird. Da in Preußen die Vorbildung der Lehrerinnen in einem Seminar nicht allgemeine Regel ist, so können die Anforderungen bei der Prüfung sich nicht nach dem Lehrplan des Seminars richten, vielmehr verbreitet sich die mündliche Prüfung über die Erziehungs- und Unterrichtslehre, sowie über sämtliche Lehrfächer der Volksschule, beziehungsweise der höheren Mädchenschule. Für diejenigen, welche die Befähigung für Volksschulen erlangen wollen, ist die Prüfung im Französischen fakultativ; in musikalischer Beziehung wird nur das Singen verlangt. Die schriftliche Prüfung ist kürzer als bei den männlichen Kandidaten, sie soll in einem Tage vollendet werden und darf höchstens sieben Stunden in Anspruch nehmen. Ein deutscher Aufsatz, Lösung einiger Rechenaufgaben und — fakultativ — ein französisches Exercitium ist alles, was bei derselben gefordert wird. Eine Lehrprobe wird ebenso verlangt, wie bei der Prüfung der männlichen Kandidaten. Bekanntschaft mit der Methode des Unterrichts in Zeichnen, Turnen und weiblichen Handarbeiten wird von sämtlichen Kandidatinnen verlangt, technische Fertigkeit in diesen Fächern nur von denjenigen, welche die Befähigung für den Unterricht in denselben zu erwerben wünschen. Die besonderen Anforderungen, welche an

Digitized by Google

Kandidatinnen für das Lehramt an mittleren und höheren Mädchenschulen gestellt werden, berühren uns hier nicht.

Da an der Volksschule Lehrerinnen hauptsächlich nur in Unterklassen Verwendung finden, an höheren Klassen dagegen meist nur in weiblichen Handarbeiten oder im Französischen unterrichten, so werden bei ihrer Prüfung vorzüglich die Lehrfächer der Elementarklassen ins Auge zu fassen sein. Geometrie und Litteraturkunde, auch Physik, soweit es sich nicht um die Erklärung alltäglicher Naturvorgänge handelt, werden zu entbehren sein, desgleichen Orgelspiel und Theorie der Musik. Dagegen ist im Interesse eines gründlichen Unterrichts im Singen einige Übung im Klavier- und womöglich auch im Violinspiel zu verlangen. Die Befähigung zur Erteilung des Unterrichts in weiblichen Handarbeiten ist von sämtlichen Lehrerinnen an der Volksschule zu fordern. Auch über eine Prüfung der Schulvorsteherinnen enthält die preußische Prüfungsordnung Bestimmungen, welche in der Hauptsache denjenigen über die Rektoratsprüfung nachgebildet sind. Da aber solche Vorsteherinnen im Bereich der Volksschule nur selten vorkommen, so haben wir keine Veranlassung, darauf weiter einzugehen. **Burk.**

Prüfung der Lehrer an höheren Schulen. Nachdem in Deutschland hauptsächlich durch den großartigen Einfluß F. A. Wolfs sich ein besonderer Stand der Gymnasiallehrer von den Theologen loszulösen und auszubilden begonnen hatte, ließ sich bald die Notwendigkeit erkennen, demselben durch geordnete Staatsprüfungen genauere Grenzen und feste Bildungsbahnen anzuweisen. Dieses Bedürfnis trat um so dringender hervor, je mehr neben der klassischen Philologie auch die übrigen Unterrichtsfächer ihre Ansprüche geltend machten; außerdem konnte gegenüber dem Berufungsrechte der städtischen und sonstigen Patronate der Staat seine Oberaufsicht und seine Teilnahme für das wichtige Gebiet des höheren Unterrichts nicht wirksamer und zweckmäßiger bethätigen, als dadurch, daß er nur die Anstellung geprüfter Lehrer gestattete und daß er die Grundsätze für diese Prüfung vorschrieb. So erschien in Preußen nach den veralteten Verordnungen des vorigen Jahrhunderts das Edikt vom 12. Juli 1810 unter dem vorwiegenden Einflusse W. von Humboldts und der Mitarbeit Schleiermachers, Süverns und Wolfs, und als dieses dem steigenden Bedürfnisse und der stets wachsenden Gliederung des Schulunterrichts nicht mehr entsprach, das von Joh. Schulze ausgearbeitete Prüfungsreglement vom 20. April 1831. Auch dieses Reglement erfuhr teils durch die Schwankungen in dem Bildungsstande der Gymnasiallehrer, teils durch die zunehmenden Unterrichtsansprüche einzelner Wissenschaften mannigfache Zusätze und Abänderungen, unter denen besonders die Erlasse vom 3. und 4. Februar 1838 über die Verschärfung der Prüfung und die ausnahmsweis zu verleihende Lehrfähigkeit für die unteren Klassen, vom 21. Dez. 1841 und vom 10. Aug. 1853 über die Zulassung von Theologen zum Schulamt, vom 14. Dez. 1839 über die Prüfungen in den Naturwissenschaften und vom 11. Aug. 1854 desgleichen in den neueren Sprachen hervorzuheben sind. Der Nachdruck, welchen man der Bildung sämtlicher Schulamtskandidaten in der Religion und Philosophie beimaß, gab sich besonders in dem Erlaß vom 3. März 1848 kund, welcher bei ungenügender Allgemeinbildung in diesen Fächern die feste Anstellung versagte, sowie in dem leider nur unvollkommen zur Ausführung gediehenen Erlaß vom 9. Dez. 1853, durch welchen die theologischen Fakultäten zu allgemeinen religionswissenschaftlichen Vorlesungen für nichttheologische Schulamtskandidaten angeregt werden sollten. Da durch diese Zusatzverordnungen die klare und sichere Handhabung des Reglements vom J. 1831 beträchtlich erschwert worden war und seine Anwendung nicht unerheblichen Schwankungen bei den einzelnen Prüfungsbehörden unterlag, so ist das gesamte Prüfungswesen für das höhere Schulamt durch den Erlaß vom 12. Dez. 1866 neu geordnet und zusammengefaßt worden. Mit der Prüfung der Kandidaten wurden in Preußen ursprünglich die wissenschaftlichen Deputationen bei einzelnen Provinzialregierungen beauftragt, an deren Stelle seit 1817 in sämtlichen Provinzen, sofern sie Universitäten hatten, wissenschaftliche Prüfungskommissionen traten. Diese Kommissionen, ursprünglich und sachgemäß

Digitized by Google

als wissenschaftliche Deputationen der Provinzialschulkollegien eingesetzt, gewannen im weiteren Verlauf eine selbständigere Stellung, obwohl ihr ursprünglicher Charakter weder ausdrücklich aufgehoben ist, noch auch nach der Natur der Sache gänzlich aufgehoben werden kann. — Wie in Preußen, so führte auch in den übrigen deutschen Staaten das gleiche Bedürfnis allmählich zu ähnlichen Einrichtungen, unter denen hier besonders die Verordnungen für Hannover von 1831, 1853 und 1860, für Bayern von 1853, für Österreich von 1856, für Holstein von 1857, für Nassau von 1863 und für Württemberg von 1865 erwähnt werden mögen. Einige dieser Erlasse sind zwar infolge neuerer Ereignisse zugleich mit der Selbständigkeit der betreffenden Staaten in Wegfall getreten; sie sollen gleichwohl nachstehend soweit in Betracht gezogen werden, als sie zur Erläuterung der verschiedenen Grundsätze und Systeme für die Prüfung dienen können. Vgl. außer den angeführten gesetzlichen Bestimmungen Wiese, D. höhere Schulwesen in Preußen, S. 545—552; Bonnell in dieser Encyklopädie unter dem Artikel „Preußen, höhere Schulen"; das Reglement vom 20. April 1831 u. s. w. mit den späteren Erläuterungen, Berlin 1865, Enslin; Langbein, Päd. Archiv 1866, S. 476, und Roth, Gymnasialpädagogik S. 313 für Württemberg; Berliner Zeitschrift für Gymnasialwesen 1865, S. 246 für Nassau, und S. 709 für Holstein; Protokolle der 14. westfäl. Direktorenkonferenz 1860, S. 2—19; Paldamus, Studien zum Gymnasialwesen in den N. Jahrbb. für Phil. und Päd., Bd. 74, S. 73; C. Lange, ebendas. Bd. 78, S. 483; Schrader, Die Verfassung der höheren Schulen, 2. Aufl. 1881, §§ 25—29.

Die vorerwähnten Prüfungsordnungen lassen sich im wesentlichen in zwei Gruppen zusammenfassen: in der ersten, für welche Württemberg als Muster gelten kann, treten die unmittelbaren Forderungen der Schule und des Lehramts in den Vordergrund; in der zweiten, welcher Preußen und Österreich angehören, ist der entscheidende Nachdruck auf die selbständige wissenschaftliche Bildung des Kandidaten in seinem besonderen Fache gelegt. Dieser Unterschied ist allerdings nicht mit solcher Schärfe ausgeprägt, um zu völlig entgegengesetzten Systemen zu führen, vielmehr handelt es sich nur um das Überwiegen des einen oder andern Gesichtspunkts; er ist indes bemerkbar und wichtig genug, um eine nähere Betrachtung zu fordern, um so mehr, als bei der Feststellung der allgemeinen Grundsätze auf denselben zurückgegangen werden muß. Jene vorwiegende Berücksichtigung des praktischen und gemeinsamen Schulbedürfnisses zeigt sich zunächst darin, daß von der Behörde sämtlichen Kandidaten eines Termins dieselbe schriftliche Aufgabe gestellt wird, welche sich sonach nicht an die besonderen Studien der einzelnen Kandidaten anschließen, sondern nur aus dem Gebiete des allgemein Notwendigen gewählt werden kann (§ 5 der württemberg. Prüfungsordn.). Sie zeigt sich ferner in der genauen Bestimmung der einzelnen Schriftsteller, deren Verständnis gefordert wird (§§ 9 und 19), und demzufolge in der Beschränkung der Prüfung auf bestimmte mit dem Schulunterricht unmittelbar verbundene Wissenszweige. Endlich findet dieselbe ihren deutlichen Ausdruck in der vorwiegenden Geltung der klassischen und deutschen Philologie, deren Studium von sämtlichen Kandidaten gefordert wird (§§ 8 und 17), in den verhältnismäßig geringen Anforderungen an die geschichtliche Bildung derselben (§ 20) und in dem Umstande, daß die Mathematik nicht nur unter die fakultativen Fächer verwiesen, sondern auch die Prüfung auf die elementaren Teile dieser Wissenschaft beschränkt ist. Es ist allerdings richtig, daß Ausdehnung und Tiefe der einzelnen Forderungen doch wesentlich von dem wissenschaftlichen Standpunkte des Examinators abhängen; allein im ganzen wird sich nicht verkennen lassen, daß durch diese Prüfungsordnung von der überwiegenden Mehrzahl der Kandidaten ein fest bestimmtes Maß gleichartiger Kenntnisse gefordert wird, welches sich nach den unmittelbaren Ansprüchen der Schule regelt. Hieraus entspringt der große Vorteil, daß die so gebildeten Kandidaten leicht und bequem in den verschiedenen Schulämtern zu verwenden sind; und bei dieser Gleichartigkeit der Vorbildung wird nicht nur den Direktoren die Aufrechterhaltung der Einheit im Lehrplan und in der Methode erleichtert, sondern auch die Staatsbehörde darf mit ziemlicher

Digitized by Google

Sicherheit dieselben Leistungen von den verschiedenen Anstalten fordern und erwarten. Daß dagegen durch die Prüfungsordnungen in Preußen, Österreich und ebenso bisher in Nassau und Hannover der wissenschaftlichen Richtung der Kandidaten mehr Selbständigkeit und Freiheit der Bewegung eingeräumt ist, erhellt zunächst aus der größeren Zahl der Prüfungsfächer (§ 11 der neuen preuß. Verordn.), denen für das Zeugnis und die künftige Berufsstellung ein im wesentlichen gleiches Gewicht zukommt. Es erhellt ferner aus der Bestimmung, daß jedem Kandidaten unter Berücksichtigung seiner Studien eine besondere Aufgabe für die schriftliche Prüfungsarbeit gestellt wird (§ 13), und daß er sogar diese Arbeit durch seine gedruckte Doktordissertation zu ersetzen befugt ist (§ 14), für welche er doch den Gegenstand früher selbst gewählt hat. Es erhellt endlich aus den bedeutend höheren Forderungen, welche an die künftigen Lehrer der Geschichte (§ 26), der Mathematik (§ 29) und der Naturwissenschaften (§ 30) gerichtet werden, wie aus dem Umstande, daß selbst für die Philologen eine genaue Bezeichnung und Begrenzung derjenigen klassischen Schriftwerke vermieden worden ist, mit welchen sie sich beschäftigt haben sollen (§ 23). Außer der Religion, welche auch in der ersten Gruppe der Prüfungsordnungen ihre Bedeutung behauptet, treten also nicht nur die neueren Sprachen und das mathematisch-naturwissenschaftliche Fach als vollberechtigt neben dem philosophisch-historischen Fache auf (§ 11), sondern selbst innerhalb dieser Fächer erhält die Geschichte gegenüber der klassischen Philologie, und andererseits die Naturwissenschaften gegenüber der Mathematik eine besondere Geltung, wenn auch selbstverständlich von dem künftigen Lehrer der einen Wissenschaft gleichzeitig eine elementare Bildung in dem verwandten Fache gefordert wird. Durch diese Verschiedenartigkeit der Vorbildung und durch die größere Freiheit, welche dem wissenschaftlichen Streben der Kandidaten vergönnt ist, wird unstreitig ebenso das Geschäft der Prüfung erschwert, als die Verwendbarkeit der Kandidaten beschränkt, da dieselben nur nach ihrer besonderen Befähigung beschäftigt werden können. Für die Gymnasialdirektoren wird ferner die Wahrung der Unterrichtseinheit schwerer, da sie nicht nur gelegentlich den besonderen didaktischen Neigungen ihrer Lehrer zu steuern, sondern auch wohl den Widerstreit auszugleichen haben, welchen die Lehrer der verschiedenen Unterrichtsfächer leicht versucht sind in vermeintlicher Vertretung ihrer besonderen Wissenschaft anzuregen. Noch bedenklicher ist aber, daß hierdurch die Gefahr vergrößert wird, welche der Einheit des Unterrichts und der gesamten geistigen Erziehung aus dem Fachlehrersystem notwendig erwächst. Endlich werden die einzelnen Schulen, wenn sie auch im allgemeinen den gesetzlichen Anforderungen genügen, doch eine gewisse Verschiedenartigkeit der Leistungen und ein besonderes Gepräge aufweisen, je nachdem sie für das eine oder andere Unterrichtsfach besonders begabte und wissenschaftlich tüchtige Lehrer besitzen. Indes wie unleugbar diese Schwierigkeiten auch sind, so entspricht doch die mannigfaltigere Gliederung der Prüfung und die den Kandidaten für ihre Vorbildung eingeräumte größere Freiheit ebensowohl dem Entwicklungsgange der verschiedenen Wissenschaften als schließlich dem Unterrichtsbedürfnisse, sofern dasselbe sich nicht nur auf die Überlieferung einer bestimmten Wissenssumme und auf die Einübung gewisser Fertigkeiten, sondern mehr noch auf die wissenschaftliche Anregung der Schüler und auf ihre Erziehung zu geistiger Kraft und Selbständigkeit richtet. Dies wird unten noch näher begründet werden.

Andere Unterschiede zwischen den aufgeführten Prüfungsordnungen, welche jedoch mit den beiden bezeichneten Gruppen nicht zusammenfallen, ergeben sich zunächst aus der Verbindung oder Trennung der theoretischen und praktischen Prüfung. Die Abzweigung und spätere Ableistung der praktischen Prüfung war bisher am schärfsten in Nassau durchgeführt (§§ 3 und 17 der dortigen Prüfungsordn.) und findet jetzt auch in Preußen insofern einen genaueren Ausdruck, als die Probelektionen in der Regel erst am Ende des Probejahrs, und zwar dann nicht mehr vor der wissenschaftlichen Prüfungsbehörde, sondern vor dem Schulrat abgehalten werden sollen (§ 40). Letztere Bestimmung ist bei der wachsenden Zahl der Kandidaten nicht wohl durchzuführen und genügt überdies

Digitized by Google

er Rücksicht auf die praktische Ausbildung der Kandidaten doch nicht. Ferner sind in Württemberg unabhängig von den Zeugnisgraden zwei verschiedene Arten der Prüfung, nämlich für das Präceptorat und das Professorat oder mit anderen Worten für die unteren und die oberen Klassen festgesetzt, während in den meisten anderen Staaten diese verschiedene Befähigung bei einer und derselben Prüfungsart durch die Zeugnisgrade ausgedrückt wird. Endlich werden die katholischen Religionslehrer einer besondern Staatsprüfung nicht unterzogen, da sie Geistliche sind und die Ermittelung ihrer Fachbildung deshalb der geistlichen Behörde anheimfällt; in Preußen haben dieselben jedoch (§ 27) ihre didaktische Befähigung und eine genügende Kenntnis der hebräischen Sprache vor der wissenschaftlichen Prüfungskommission darzuthun. Dagegen unterliegen die evangelischen Religionslehrer in Preußen einer bestimmten Prüfung, welche indes für Kandidaten der Theologie, sofern sie ihre theologische Prüfung gut bestanden haben, vereinfacht und hauptsächlich auf die Darlegung didaktischer Einsicht beschränkt ist. Hiergegen ist freilich zu bemerken, daß didaktische und methodische Einsicht, zumal bei einem so schwierigen Fache wie der Religionsunterricht, von Anfängern nicht erwartet werden kann. Ähnliche Erleichterungen finden sich für diese Gattung der Religionslehrer auch in Württemberg und Baden.

Bei Feststellung der allgemeinen Grundsätze fragt sich zunächst, welcherlei Vorbildung von den Kandidaten verlangt werden soll. In diesem Bezuge muß als Regel gelten, daß dieselben zuvor das Gymnasium und den Universitätskursus zurückzulegen und also bei ihrer Meldung das Zeugnis der Reife von einem Gymnasium und ebenso ein Zeugnis über das vollendete Triennium oder besser Quadriennium auf der Universität einzureichen haben. Allerdings kommen einzelne Fälle vor, in denen anders gebildete Kandidaten, z. B. ehemalige Elementarlehrer, durch ungewöhnliche Begabung und ein hervorragendes Streben auch für den höheren Schuldienst sich befähigt haben; allein dieselben werden dann auch imstande sein, die Maturitätsprüfung nachträglich zu bestehen. Hierzu sind sie aber hauptsächlich wegen der notwendigen Einheit des Gymnasialunterrichts zu verpflichten, an welcher sie nicht imstande sind ihrerseits mitzuarbeiten, falls sie sich in ihrer ganzen Bildung auf ein einzelnes Fach beschränken und der auf den Gymnasien bezweckten und durch die Maturitätsprüfung nachzuweisenden geistigen und wissenschaftlichen Allgemeinbildung entraten. Dies gilt namentlich für die Lehrer der neueren Sprachen; wenn dieselben nicht einen gründlichen grammatischen Unterricht in den alten Sprachen nach bewährter Methode erhalten haben, so können sie zwar ihren Schülern eine gewisse Fertigkeit in der Handhabung der fremden Sprache beibringen, allein sie vermögen nicht, ihren Unterricht mit den sonst für den gymnasialen Sprachunterricht festgestellten Grundsätzen in Einklang zu bringen und hieraus diejenigen bildenden Beziehungen zu schöpfen, welche allein den Unterricht in den neueren Sprachen auf Gymnasien ebenso zu fördern als zu rechtfertigen geeignet sind. Da jedoch von diesen Lehrern Richtigkeit der Aussprache, Wahl eines guten Ausdrucks und Fertigkeit im mündlichen Gebrauch der neueren Sprachen zu fordern ist, so darf ihnen wohl ein geringer Teil des Universitätskursus erlassen werden, falls sie sich über einen zweckmäßig benutzten Aufenthalt von einiger Dauer in den betreffenden fremden Ländern ausweisen können (§ 6 der nassauischen, § 3 der preuß. Verordn.); die Maturitätsprüfung kann ihnen aber auch so nicht erspart werden. Aus ähnlichen Gründen darf der Universitätskursus für künftige Mathematiker u. dgl. durch den Besuch einer Fachschule, z. B. eines Polytechnikums, nicht ersetzt, sondern höchstens zu einem kleinen (geringer als im bad. Entw. § 2 zu bemessenden) Teile ergänzt werden. Denn bei der fortgehenden Teilung und sogar Entfremdung der Fachwissenschaften untereinander ist es um so notwendiger, daß die künftigen Lehrer auf der Universität eine lebendige und fruchtbringende Anschauung dessen in sich aufnehmen, was allen Wissenschaften gemeinsam ist und sie erst zu solchen macht; dies ist der einzige Weg, um sie mit der erforderlichen Achtung für andere Wissenszweige zu erfüllen und für ihr künftiges Berufsleben über Ziel, Mittel

Digitized by Google

und Wert einer einheitlichen Geistesbildung der Jugend aufzuklären. Andernfalls laufen sie nicht nur die ohnehin naheliegende Gefahr, dem von ihnen vertretenen Lehrfach ein übermäßiges Gewicht beizulegen und die Kräfte der Schüler für dasselbe zu sehr in Anspruch zu nehmen, sondern sie vermögen auch nicht, die für die verschiedenen Wissenschaften verschiedenen Methoden zu achten und zu würdigen, was doch für das einheitliche Zusammenwirken eines Lehrerkollegiums unbedingt notwendig ist. Eine andere Frage ist, ob für künftige Lehrer der Mathematik und der Naturwissenschaften oder auch der neueren Sprachen das Maturitätszeugnis eines Gymnasiums durch ein solches von einer Realschule ersetzt werden darf. Diese Frage ist bekanntlich seit 1870 in Preußen bejaht; die Mehrzahl der philosophischen Fakultäten hat sich indes neuerdings im entgegengesetzten Sinne erklärt, vgl. A. W. Hoffmann, Die Frage der Teilung der philosophischen Fakultät, 2. Aufl. Berlin 1881, und Zupitzer, Mein Votum in der Realschulfrage, Berliner Zeitschr. für G.-W. 1882 S. 47—55.

Betreffs des allgemeinen Charakters der Prüfung ziemt es sich zuerst, die gesetzlichen Forderungen mit Strenge und eindringender Gründlichkeit zur Geltung zu bringen, nicht nur weil andernfalls eine ungerechte und unzulässige Ungleichheit unter den einzelnen Prüfungen unvermeidlich ist, sondern mehr noch um die Unfähigen und geistig Trägen von diesem so wichtigen Berufe fern zu halten. Denn die praktische Thätigkeit des Kandidaten wendet sich sofort an das jugendliche Geistesleben, welches mit aller Sorgsamkeit vor den Versuchen des Ungeschicks, der Unwissenheit und der Lässigkeit behütet werden muß. Von den Lehrern an höheren Unterrichtsanstalten wird vielleicht mehr als in irgend einem andern Amte eine eigentümliche Durchdringung von wissenschaftlichem Streben, hingebender Thätigkeit und idealer Berufsauffassung gefordert; die Schwierigkeit dieser Aufgabe muß also ihren entsprechenden Ausdruck schon bei der Prüfung für das Lehramt finden, falls nicht allmählich, aber ganz unabwendbar die Wirksamkeit des gesamten Lehrerstandes sinken soll. Ohnehin ist das Leben eines unfähigen Lehrers ein so trauriges, daß dem ungenügend Vorgebildeten selbst durch seine rechtzeitige Zurückweisung die größte Wohlthat erwiesen wird.

Ferner sind, wie schon oben angedeutet, die Prüfungsforderungen mehr auf gründliche Vertiefung in eine Wissenschaft als auf encyklopädische Breite des Wissens zu richten, und ebenso verdient, was hiermit zwar nächst verwandt, aber doch nicht dasselbe ist, der wissenschaftliche Charakter der Bildung vor der mehr pädagogischen Vorbereitung zu unmittelbarem Schulgebrauch entschieden den Vorzug. In beiderlei Bezuge darf nicht verkannt werden, daß zu wahrer geistiger Anregung und zur ausgiebigen Verwendung einer Wissenschaft für den Schulunterricht nur derjenige befähigt ist, welcher einerseits in den strengeren wissenschaftlichen Methoden heimisch geworden ist und mittelst ihrer sich leicht in den Besitz der verwandten Hilfsfächer zu setzen vermag, und welcher andererseits aus einem wohlgeordneten und gründlichen Quellenstudium diejenige Frische der Auffassung und Darstellung geschöpft hat, welche allein dem Unterrichte die belebende und erziehende Kraft sichert. Wenn deshalb nach § 23 der neuen preuß. Verordnung die Art der Prüfung in der Philologie dem Trachten nach einem breiten encyklopädischen Wissen nicht Vorschub leisten, sondern den Erweis eines auf ein engeres Gebiet beschränkten Studiums, welches Selbständigkeit der Forschung und des Urteils erkennen läßt, höher anschlagen soll, so verdient diese Bestimmung nicht nur für die Philologie volle Billigung, sondern auch eine gleichmäßige Anwendung auf die übrigen Wissenschaften. Demnach darf bei den Kandidaten der Philologie die Prüfung nicht auf bestimmt ausgewählte Schriftsteller oder auf einzelne Werke derselben beschränkt werden, sondern sie hat in diesem Betracht eine freiere und wissenschaftlichere Richtung zu verfolgen, wenn sie auch hauptsächlich die in den oberen Gymnasialklassen gelesenen Schriftsteller berücksichtigt. Ebenso hat sie nicht lediglich die Einzelkenntnis dieser Schriftsteller für den unmittelbaren Schulgebrauch ins Auge zu fassen, sondern auch und zwar besonders die mit ihnen verknüpften wissenschaftlichen

Digitized by Google

Probleme und die Stellung dieser Probleme innerhalb der geschichtlichen Entwicklung der Philologie wie innerhalb der Altertumswissenschaft überhaupt zu erörtern; und hieraus ergiebt sich ferner, daß in diesem wie in den übrigen Prüfungsfächern auf eine wenn auch nicht erschöpfende, so doch ausreichende Kenntnis des gelehrten Apparats und der Geschichte der betreffenden Wissenschaft gedrungen werden muß. In gleicher Weise ist betreffs der Geschichte zu verfahren, für welche also keineswegs eine genauere Kenntnis der Thatsachen (nach dem Vorschlage der westfälischen Direktorenkonferenz, vgl. § 20 der württ. Verordn.) ohne besonderes Quellenstudium genügt. Vielmehr hat auch in der Geschichte sich die Prüfung auf die Kenntnis und Behandlung der Quellen nach den neueren wissenschaftlichen Methoden, namentlich auch betreffs des Mittelalters, zu richten; andernfalls wird der Geschichtslehrer zwar imstande sein, ein bestimmtes geschichtliches Material nach den neueren Hilfsmitteln einzuüben, allein zur Gewinnung der eigentümlichen Bildungsergebnisse des Geschichtsunterrichts in sittlicher und geistiger Hinsicht wird es ihm an selbständiger Sicherheit und an Lebendigkeit der Anschauung gebrechen. Bei dieser Formulierung der wissenschaftlichen Forderungen werden dann freilich nicht eben viele Kandidaten die gleich hohe Bildung in der Philologie und in der Geschichte aufweisen, wie dies die übrigens betreffs der sachlichen Erfordernisse einsichtige nassauische Verordnung (§ 9 A) ausnahmslos verlangt. Endlich ist hier noch das nicht seltene Vorurteil zu bekämpfen, als ob tiefere Gelehrsamkeit einem wirklich pädagogischen Unterricht in den Elementen einer Wissenschaft hinderlich sei. Allerdings zeigen manche Lehrer von ernsterem gelehrten Streben zuweilen wenig Neigung, sich von der Erörterung wissenschaftlicher Aufgaben zu den Bedürfnissen des Elementarunterrichts scheinbar herabzulassen, oder auch wenig Geschick, diese Bedürfnisse klar aufzufassen und praktisch zu behandeln. Dies ist aber nicht notwendige Folge ihrer gelehrten Bildung; sondern sie haben in dem ersten Falle noch nicht die rechte Liebe, in dem zweiten noch nicht die rechte Einsicht und Übung für den Jugendunterricht gewonnen. Vielmehr wird derjenige, welcher seine Wissenschaft bis zu ihren Tiefen in gewissem Grade beherrscht, vor den übrigen befähigt sein, durch das unbehinderte Schalten über das wissenschaftliche Material auch für den elementaren Unterricht fruchtbringende Verbindungen, neue Bildungswege und vereinfachende Methoden zu schaffen; und dies ist ein Vorteil, der vor der genügsamen Kenntnis hergebrachter, wenn auch an sich nützlicher methodischer Handgriffe weit den Vorzug verdient. Beispielsweise wird in dem sprachlichen Unterrichte die Vereinfachung der Regeln und die Zusammenfassung der Ausnahmen unter bestimmte Gesetze und Analogieen, die fruchtbare Zusammenstellung und Verwertung von Wortfamilien u. dgl. niemandem besser gelingen als demjenigen, welcher hierbei vermöge seiner tieferen, namentlich auch sprachgeschichtlichen, wissenschaftlichen Bildung von Irrtümern und Mißgriffen sicher und vermöge seines weiteren Gesichtskreises zugleich befähigt ist, den sprachlichen Stoff zur Aufnahme durch den jugendlichen Geist möglichst vorzubereiten und zu verarbeiten. Dasselbe gilt von der Mathematik; wer nur mit ihren Elementen vertraut ist, wird meistens auch nur das vorgeschriebene Pensum in hergebrachter Weise lehren können; wogegen erst eine ausgedehntere und selbständigere Beherrschung des mathematischen Gebiets gestattet, gleichartige Erscheinungen und Vorgänge in den verschiedenen mathematischen Gebieten in fruchtbare Verbindung zu setzen und durch Hinzuführung neuer Gesichtspunkte einen wahrhaft anregenden Unterricht zu erteilen. Hiernach ergiebt sich denn leicht, was von der neuerdings mehrfach gehörten Klage mancher Direktoren zu halten ist, daß die Universitäten zu ausschließlich auf die wissenschaftliche Bildung und zu wenig auf die pädagogische Vorbereitung der Kandidaten Rücksicht nähmen. Daß aber durch die vorstehenden Erörterungen nicht einer beschränkten Einseitigkeit das Wort geredet werden soll, bedarf keiner Bemerkung; gerade die gründliche Aneignung einer Wissenschaft läßt uns die Notwendigkeit ihrer Ergänzung durch andere Fächer erkennen und befähigt zugleich zur vorurteilsfreien und einsichtigen Würdigung anderer Wissenschaften und ihrer Forderungen. Auch muß ein bestimmtes Maß

Digitized by Google

allgemeiner, wo möglich philosophischer Bildung von jedem verlangt werden, der an der schwierigen Aufgabe teilnehmen will, die Jugenderziehung in einheitlicher Weise zu leiten.

Soll aber die Tiefe und Selbständigkeit der Bildung bei der Prüfung entscheiden, so folgt endlich für den allgemeinen Charakter der letzteren, daß bei den einzelnen Wissenschaften eine wesentliche Scheidung zwischen künftigen Lehrern für Gymnasien und für Realschulen nicht getroffen werden darf, sofern auch die letzteren nicht etwa für einzelne Berufsarten abrichten sollen, sondern die allgemeine Geistesbildung zum Ziele haben. Daß die Lehrer der neueren Sprachen und der Naturwissenschaften vorwiegend an den Realschulen, diejenigen der alten Sprachen aber mehr an den Gymnasien ihre Verwendung finden, ist Sache der anstellenden Behörden und hat mit der Prüfung nichts zu schaffen; der Lehrer des Französischen soll dieselbe gründliche Bildung aufweisen, er mag fortan an Gymnasien oder an Realschulen beschäftigt werden. Dies liegt offenbar auch im Interesse der Lehrer wie der Verwaltungsbehörden, welche in der Verwendung der Lehrer desselben Fachs nicht durch einen schon bei der Prüfung ausgedrückten Unterschied gehindert werden dürfen. Die Richtigkeit dieses Grundsatzes tritt besonders bei den aus Gymnasial- und Realklassen zusammengesetzten Anstalten hervor; würde zwischen den Lehrern der ersten und der zweiten Gattung ein specifischer Unterschied schon bei der Prüfung erhoben, so würde die Verschmelzung des gesamten Lehrerkollegiums zu einem einheitlich wirkenden Lehrkörper trotz allen Anstrengungen des Direktors zur Unmöglichkeit werden. Auch daß das Zeugnis geringerer Kenntnisse in den alten Sprachen den betreffenden Lehrer mehr für Realschulen als für Gymnasien geeignet erscheinen läßt (§ 23 der neuen preuß. Verordn.), ist nur ein gradueller, aber kein genereller Unterschied und auch so nicht ohne Bedenken.

Gehen wir nach diesen allgemeinen Erörterungen zu der äußeren Einrichtung der Prüfung und zu den verschiedenen Prüfungsarten über, so empfiehlt sich zunächst die Scheidung zwischen der theoretischen und der praktisch-pädagogischen Prüfung, wie sie früher in Nassau stattfand, aber noch viel entschiedener durchgeführt werden müßte. Es kann von den jungen Kandidaten, welche bisher aller Anstrengung zur Erlernung ihrer Wissenschaft bedurften, nicht verlangt werden, daß sie sich zugleich Einsicht und Übung in Handhabung des Unterrichts erwerben; sie haben hierzu weder Zeit noch Gelegenheit, noch auch die nötige Charakterreife, und die neuerdings hervorgetretenen Ansprüche auf Gründung pädagogischer Einrichtungen oder gar Fakultäten an den Universitäten verraten mehr guten Willen als Einsicht (vgl. den Art. „Pädagog. Seminar"). Alles, was in diesem Betracht von den Kandidaten gefordert werden darf, ist eine sachlich abgegrenzte Kenntnis der Geschichte der neueren Pädagogik, sowie der theoretischen Pädagogik und Didaktik. Hierfür kann von der Universität durch wenige Vorlesungen gesorgt werden, wogegen praktische Übungen im Unterricht von derselben fern gehalten werden sollten. Dagegen ist die praktische Prüfung einem besonderen Akte zuzuweisen, welcher in der Regel erst nach Verlauf einer zweijährigen Ausbildungszeit eintreten sollte. Es versteht sich aber, daß bei dieser wie immer im einzelnen eingerichteten Trennung der theoretischen und praktischen Prüfung die letztere einer anderen Behörde zu überweisen ist: die erste muß im wesentlichen den Professoren als Lehrern der Wissenschaft, die zweite praktisch ausgebildeten Schulmännern, sei es Direktoren oder Schulräten, verbehalten bleiben. Hiermit verbindet sich noch der Vorteil, daß diese praktische Behörde auch mit größerer Sicherheit und entscheidendem Gewicht ein Urteil über die künftige Berufstüchtigkeit der Kandidaten abgeben und somit die pädagogisch Unbefähigten noch im rechten Zeitpunkte von dem Schuldienste fernhalten kann.

Ferner ist die Einführung verschiedener Zeugnisgrade je nach dem Ausfall der Prüfung nicht zu umgehen. So sehr die Fernhaltung dieser Unterschiede von den Maturitätszeugnissen zu billigen ist, da diese nur den Abschluß der Schultätigkeit darlegen und deshalb einen überwiegend pädagogischen Charakter tragen, so zweckmäßig ist

Digitized by Google

umgekehrt die Festsetzung bestimmter Grade bei der Lehramtsprüfung, an deren Ergebnis sich verschiedenartige staatliche Ansprüche und Leistungen knüpfen. Nimmt man hierfür zwei Grade an, deren letzter nur die Befähigung zum Unterricht in den unteren Klassen verleiht, so wird man neben diesen Graden eine weitere Unterscheidung in Präceptorats- und Professoratsprüfungen (oder für Unter- und Oberlehrer oder für lateinische Schulen und Lyceen u. dgl.) entbehren können, was für die Vereinfachung der Prüfung und der zu beobachtenden Gesichtspunkte wünschenswert ist*). Dagegen wird es den Inhabern eines niedrigeren Zeugnisgrades freistehen müssen, behufs Ergänzung und Erweiterung ihrer Lehrbefähigung die Prüfung zu wiederholen, sei es daß sie aus eigenem Antriebe hierzu schreiten oder daß die Staatsbehörde für die Verleihung eines höheren Lehramts den Nachweis einer bedeutenderen Berufsbildung für nötig erachtet. Denjenigen Kandidaten aber, welche bei der ersten Prüfung auch den niedrigeren Zeugnisgrad nicht zu erringen vermochten und somit als *nicht bestanden* erachtet wurden, sollte in ihrem eigenen Nutzen wie in demjenigen des Lehrstandes und der Schule nur noch *einmal* die Wiederholung der Prüfung und zwar frühestens nach Ablauf eines Halbjahrs gestattet werden. Denn wer ungeachtet des Schulkursus, welcher doch für die meisten Unterrichtsfächer die notwendige Bildungsgrundlage abgiebt, und ungeachtet eines drei- bis vierjährigen Universitätsstudiums selbst in zweimaliger Prüfung sich sogar den untersten Grad der Lehrbefähigung nicht erworben hat, der muß als völlig ungeeignet für das Lehramt gelten, mag dies nun von dem Mangel an geistiger Anlage oder an ernstem sittlichen Streben herrühren.

Besondere Prüfungen über die Befähigung eines Lehrers für ein *Direktorat*, sogenannte colloquia pro rectoratu, wie sie bisher in Preußen wo nicht üblich, doch gesetzlich zulässig waren, sind als überflüssig zu erachten, selbst wenn sie von praktischen Schulmännern abgehalten werden, und fallen besser fort. Denn es handelt sich hierbei nicht um Feststellung des schon früher dargethanen wissenschaftlichen Standpunktes, sondern um die pädagogische Durchbildung des betreffenden Lehrers, um seine Einsicht in das Gesamtziel der Schulbildung, um seine Kenntnis und Auffassung der gesetzlichen Bestimmungen und besonders um Charaktereigenschaften, welche von einer wissenschaftlichen Prüfungsbehörde gar nicht ermittelt werden können. Die Aufsichtsbehörde hat aber ohnehin ausreichende Gelegenheit und überdies die Verpflichtung, sich in allen gedachten Beziehungen über die Befähigung eines Lehrers für ein Direktorat zu unterrichten, und bedarf hierfür eines besonderen Prüfungsaktes nicht. Höchstens könnte eine solche Unterredung, welche außerdem wegen ihres allgemeinen Charakters nur ausnahmsweise zu bestimmten und klaren Ergebnissen führen kann, den Zweck haben, städtischen und Privatpatronaten das Ungeeignete ihrer Wahl darzuthun; allein auch in einem solchen Falle unterbleibt sie besser aus Rücksicht auf den beteiligten Lehrer, da sie denselben nur unnötig bloßstellen würde und die auf längerer und genauerer Kenntnis ruhende Überzeugung der Aufsichtsbehörde doch das Zutrauen zu ihrer sachlichen Richtigkeit und Unbefangenheit in Anspruch nehmen und deshalb als entscheidend gelten muß.

Endlich wäre rücksichtlich der äußeren Einrichtung der Prüfungen noch zu erwägen, wie groß die *Zahl der zu gleicher Zeit zu prüfenden Kandidaten* sein dürfe. Sind indes oben die allgemeinen Gesichtspunkte über die wissenschaftliche Bildung der

*) Die Unterzeichnete kann mit obigem nicht völlig übereinstimmen. In Württemberg z. B. besteht eine große Anzahl lateinischer Schulen in kleineren Städten, deren Lehrer, Präceptoren genannt, einen sehr schätzenswerten Beitrag zur Verbreitung höherer Bildung unter der Bevölkerung leisten, obgleich sie philologische Studien im strengeren Sinne nicht gemacht, sondern auf der Universität ihre Kraft und Zeit hauptsächlich dem Studium der Theologie gewidmet haben. Auf solche Verhältnisse sind wir geneigt, die in der oben bezeichneten Stelle dargelegten Grundsätze in Anwendung zu bringen. Vgl. auch den Art. Gymnasiallehrer und unsere Anmerkung zu denselben S. 90 f. D. Red.

Digitized by Google

Kandidaten richtig festgestellt, so ergiebt sich, daß um der Gründlichkeit und Tiefe der Prüfung willen nur eine beschränkte Zahl derselben, höchstens drei, zu demselben Akte zugelassen werden können, und auch diese müssen im wesentlichen denselben wissenschaftlichen Fächern angehören. Zusammenfassende jährliche oder halbjährliche Prüfungstermine können daher, wieviel Bequemlichkeit sie auch für die Staats- und Prüfungsbehörden bieten, in denjenigen Staaten oder Provinzen nicht für geeignet gelten, in welchen sich eine größere Anzahl von Kandidaten in den bezeichneten Zeiträumen findet.

Für die theoretische Prüfung lassen sich die Schulwissenschaften je nach ihrer Zusammengehörigkeit in vier (Preußen) oder fünf (Nassau) Gebiete gliedern, nämlich in das Fach der klassischen Philologie und des Deutschen, der Geschichte und Geographie, der Religion und des Hebräischen, der Mathematik und der Naturwissenschaften, und endlich der neueren Sprachen. Da hiermit indes die Zahl der Verbindungen auch unter den innerlich verwandten Wissenschaften nicht erschöpft und es außerdem nach den oben entwickelten Grundsätzen wünschenswert ist, den Kandidaten jede mit der Sache verträgliche Freiheit in ihren Studien zu gestatten, so empfiehlt es sich, den Prüfungsbehörden für die Zusammenordnung der Fächer, in denen ein Kandidat die Unterrichtsfähigkeit zu erwerben beabsichtigt, etwas freiere Hand zu lassen. Beispielsweise läßt sich das Deutsche ebensowohl in Verbindung mit der klassischen Philologie als mit den neueren Sprachen oder auch mit der Geschichte setzen, und andererseits ist die Verbindung des geschichtlich-geographischen Fachs ebenso zulässig mit den alten wie mit den neueren Sprachen. Umgekehrt werden bei dem Umfange der einzelnen Wissenschaften auch mancherlei Scheidungen innerhalb jener Gebiete statthaft und sogar unvermeidlich sein. Eine quellenmäßige und umfassende Kenntnis der Geschichte wird sich, wie schon oben bemerkt, seltener bei dem klassischen Philologen finden und kann jedenfalls nicht unbedingt von ihm gefordert werden, wenn er auch einer bestimmten geschichtlichen Bildung und namentlich einer für die Erklärung der Klassiker ausreichenden Kenntnis der alten Geschichte nicht entbehren kann. Dasselbe gilt ebenso für den Historiker betreffs der alten Sprachen. Andererseits ist das Studium der Mathematik einschließlich der mathematischen Physik und dasjenige der Naturwissenschaften einschließlich der Chemie, jedes für sich, so umfangreich und nimmt die Kraft des Studierenden auch während eines vierjährigen Zeitraumes so sehr in Anspruch, daß nur selten ein Kandidat in beiden Gebieten zugleich den höchsten Forderungen genügen wird. Umgekehrt darf freilich der Mathematiker den Naturwissenschaften nicht völlig fremd bleiben und ebenso sind die Kandidaten der Naturwissenschaften einer bestimmten mathematischen Bildung benötigt. Hiernach ergeben sich also mancherlei Kombinationen, welche durch das Gesetz nicht alle vorgesehen und fixiert werden können und betreffs deren es geratener ist, dem gewissenhaften Sinne der Prüfungsbehörden zu vertrauen. Wichtiger ist es, in jedem Fache die Höhe der sachlichen Forderungen festzusetzen, obschon auch in diesem Betracht eine bis ins einzelnste gehende Umgrenzung und Formulierung derselben weder möglich noch auch nötig ist. Denn es darf erwartet werden, daß die Mitglieder der Prüfungsbehörden, falls sie, wie doch vorauszusetzen, mit dem Umfange und der jeweiligen Entwicklung der einzelnen Wissenschaften vertraut sind, ebenso ihre Prüfung auf das Wesentliche und das eigentlich Wissenschaftliche nach Stoff und Methode richten werden, als sie auch ermessen können, bis zu welchem Grade die Bewältigung der Wissenschaft innerhalb der Studienzeit möglich ist.

Von den sachlichen Leistungen innerhalb der einzelnen Prüfungsgebiete sind indes noch diejenigen allgemeinverbindlichen Forderungen zu unterscheiden, welche ausnahmslos von sämtlichen künftigen Lehrern erfüllt werden müssen. Zu diesen obligatorischen Erfordernissen gehört eine bestimmte philosophische Bildung, namentlich die Kenntnis der formalen Logik und der empirischen Psychologie, sowie einer Übersicht über die Geschichte der Philosophie, Bekanntschaft mit der allgemeinen Theorie der Pädagogik und der neueren Entwicklung dieser Wissenschaft, Einsicht in den allgemeinen

Digitized by Google

Gehalt und den pragmatischen Zusammenhang der geschichtlichen Vorgänge und in die großen geographischen Verhältnisse, und endlich eine ausreichende, auf Kenntnis der Bibel, der symbolischen Bücher und der Kirchengeschichte beruhende Vertrautheit mit den religiösen Heilslehren. In diesen Gebieten soll es sich nicht um ein encyklopädisch breites und sachlich ausgedehntes Wissen, sondern um diejenige allgemeine Bildung handeln, welche von jedem Lehrer um der einheitlichen Auffassung der gesamten Jugenderziehung willen und zu seiner eigenen Sicherheit und Klarheit in der Würdigung der verschiedenen Unterrichtsfächer gefordert werden muß. Hiervon etwas nachzulassen ist nicht ratsam und müßte vielmehr den Zerfall der Lehrerkollegien in einzelne Fachlehrer befördern, welche als die Hauptaufgabe ihrer Thätigkeit nicht die harmonische Geistesbildung des Zöglings, sondern die Unterrichtsförderung desselben je in ihrem besonderen Fache ansehen würden. Diese Erfordernisse können aber nicht durch die Abiturientenprüfung als erledigt gelten, sie lassen sich ebensowenig mit der fachwissenschaftlichen Bildung verbinden und werden um so angemessener der zweiten Prüfung zugesellt, als sie überhaupt eine größere Reife des Geistes voraussetzen.

Nach Erörterung der allgemeinen Grundsätze, welche das Ziel der Prüfung und das Urteil der Prüfungsbehörde bestimmen sollen, darf von einer genauen Aufzählung der sachlichen Forderungen in den einzelnen Fächern Umgang genommen werden, wie sehr es auch in einem formulierten Prüfungsreglement bestimmter Abgrenzungen und leitender Gesichtspunkte sowohl für die Prüfenden als mehr noch für die Kandidaten und schon vorher für die Studierenden bedarf. Allein, wie schon bemerkt, wird eine allzugenaue Specialisierung der Vorschriften auch hier zu vermeiden sein, teils weil sie dem oben betonten Grundsatze zuwider laufen würde, daß dem wissenschaftlichen Streben der Studierenden jede mit den Schulforderungen vereinbare Selbständigkeit gewährt werden müsse, teils auch deshalb, weil mit der fortschreitenden Entwicklung der Wissenschaften sich stets neue Gesichtspunkte bieten, bisher bearbeitete Gebiete in ihrer Wichtigkeit zurücktreten und neue Methoden und Fächer eine vorwiegende Berücksichtigung erheischen. Wenn beispielsweise bisher in den alten Sprachen die Kenntnis des klassischen Sprachgebrauches in grammatischer Beziehung als genügend gelten konnte, so wird hierneben doch in Zukunft die Forderung allmählich mehr hervortreten, daß die philologisch gebildeten Kandidaten auch mit der historischen Grammatik, also mit der geschichtlichen Entwicklung der Sprache nach Etymologie und Syntax und mit der Methode derartiger Untersuchungen eine bestimmte Bekanntschaft erworben haben müssen. Ähnliches läßt sich von den übrigen Wissenschaften sagen. Im ganzen muß aber als unumstößlich gelten, daß das Wissen des Kandidaten über die Forderungen derjenigen Unterrichtsstufe hinausgehen soll, für welche er die Unterrichtsfähigkeit beansprucht. Wenn derselbe also die Lehrfähigkeit für die obersten Klassen zu erwerben wünscht, so muß er imstande sein, das für die Schule erforderliche Unterrichtsmaterial nicht nur mit Sicherheit und freier Wahl zu verwerten, sondern auch zu neuen Verbindungen zu verarbeiten und eigene Untersuchungen mit selbständigem Urteil anzustellen; und er muß ferner mit der Geschichte und den wissenschaftlichen Hilfsmitteln seines Fachs soweit bekannt sein, um seine Studien in geordneter Weise fortsetzen und seine Kenntnisse in den Hilfswissenschaften systematisch ergänzen zu können. Wenn hiernach für den kundigen Examinator sich das Maß der Forderungen ohne Schwierigkeit ergeben wird, so mag im einzelnen nur noch bemerkt werden, daß für den philologischen Lehrer der obersten Unterrichtsstufe vor allem eine wissenschaftlich begründete Kenntnis der alten Grammatik und Metrik, sicheres und auf eindringendem Studium beruhendes Verständnis der bedeutendsten alten Schriftsteller, namentlich soweit sie in Prima gelesen werden, Übung in den Grundsätzen der Hermeneutik und Kritik, hinlängliche Fertigkeit im schriftlichen und mündlichen lateinischen Ausdruck, und Bekanntschaft mit den geschichtlichen Entwicklungsstufen der Philologie, außerdem aber soviel Kenntnis der realen Altertumswissenschaften unerläßlich ist, als zur Erklärung der Schriftsteller, zu einer geschichtlich zusammenhängenden

Digitized by Google

Auffassung des Altertums und zum Verständnis der wichtigsten wissenschaftlichen Probleme erfordert wird. Ähnlich gestalten sich die Forderungen für den Lehrer der neueren Sprachen, und wenn er der Kenntnis der fremdländischen Einrichtungen in Staat und Gesellschaft nicht in dem Umfange benötigt ist, wie der klassische Philologe derjenigen der Antiquitäten, so muß er dafür wenigstens der lateinischen Sprache soweit mächtig sein, um die geschichtliche Bildung der französischen und englischen Sprache nach wissenschaftlicher Methode verfolgen zu können. Der Lehrer des Deutschen wird aber außer einer befriedigenden Gesamtauffassung der deutschen Litteraturgeschichte und einer eingänglicheren Kenntnis ihrer Entwicklung seit Gottsched, sowie außer einer hinlänglichen Bekanntschaft mit der allgemeinen Rhetorik und Stilistik entweder eine tiefere philosophische Bildung oder ein sprachlich, metrisch und litterarisch begründetes Studium der mittelalterlichen Dichtungen nachweisen müssen. Für den Unterricht in der Geschichte ist schon oben bemerkt, daß er außer einer wohlgeordneten und klaren Kenntnis der wesentlichen Thatsachen ein selbständiges Quellenstudium für bestimmte Zeitabschnitte voraussetze; hierbei wird sich neben der alten Geschichte ein derartiges Studium für einzelne Teile des Mittelalters um so weniger ausschließen lassen, als nach dem gegenwärtigen Stande der Wissenschaft die kritische Behandlung der Quellen an diesem Abschnitte besonders erlernt werden kann. Daß die Historiker einer klaren und von Vertrautheit mit den neueren Darstellungen zeugenden Auffassung der geographischen Verhältnisse, der Bekanntschaft mit der gegenwärtigen, auch der historischen Kartographie und der Kenntnis der wichtigsten Völkerbeziehungen nach Produktion und Absatz nicht entraten können, ist selbstverständlich. Nach der neueren Entwicklung der Geographie werden aber die Lehrer dieses Faches auch ein bestimmtes Maß naturwissenschaftlicher Kenntnisse sich anzueignen haben. Für die Theologie und das Hebräische ergeben sich die Erfordernisse nach den Bedingungen für die erste Prüfung der Kandidaten der Theologie und bedürfen deshalb hier keiner weiteren Erörterung. Soll endlich der Mathematiker seinem Unterrichte Abrundung und Zusammenhang und eben hierdurch Anregung und die für den Schulunterricht erforderliche Leichtigkeit der Förderung sichern können, so muß er auch in den höheren Gebieten seiner Wissenschaft heimisch sein und darf ebensowenig das Studium der höheren Geometrie und Analysis und der analytischen Mechanik wie der mathematischen Physik nach ihren neueren Theorieen und Methoden verabsäumt haben, und in analoger Weise sind die Forderungen für den Naturhistoriker festzusetzen. Aus diesen höchsten Zielen in den einzelnen Prüfungsfächern läßt sich ohne Mühe ableiten, welche Ermäßigung der Forderungen angemessen ist, sobald für eine niedere Unterrichtsstufe die Lehrfähigkeit erworben oder verliehen werden soll.

Die erste Prüfung selbst zerfällt nach ihrem Gange in einen schriftlichen und mündlichen Teil; die schriftliche Prüfung kann außer der Anfertigung umfassender häuslicher Arbeiten, für welche bei ihrem wissenschaftlichen Charakter eine drei- bis sechsmonatliche Frist zu gewähren ist, sich auch auf einzelne Klausurarbeiten erstrecken, sofern der Examinator dies zu seiner Vergewisserung über die selbständige Lösung der Aufgaben oder zur Ergänzung der Prüfung für nötig erachtet. Es ist billig und nur eine Folge der obigen Erörterungen, daß diejenigen Kandidaten, welche nach Veröffentlichung einer wissenschaftlichen Abhandlung zu Doktoren der Philosophie promoviert sind, für das Fach, in welches diese Abhandlung fällt, der schriftlichen Arbeit überhoben werden. Für den Gang der mündlichen Prüfung können bindende Vorschriften nicht gegeben werden; vielmehr muß den Examinatoren überlassen bleiben, in dem einzelnen Fache je nach ihrer sonstigen Kenntnis des Kandidaten, nach dem Ausfall der schriftlichen Arbeiten oder überhaupt nach Bedürfnis die Prüfungsgegenstände auszuwählen und die Fragen zu stellen.

Die zweite Prüfung soll also neben der allgemeinen Bildung, welche oben schon genügend bezeichnet ist, die Berufsbildung des Kandidaten für das Lehramt ermitteln.

Digitized by Google

Eine solche kann nicht in kurzer Zeit gewonnen werden; sie wird vielmehr in der Regel einen zweijährigen Zeitraum erfordern. Während dieser Probezeit soll der Kandidat sich im Unterrichten geübt, die Stunden älterer Lehrer planmäßig besucht und einzelne Aufgaben aus der praktischen Pädagogik schriftlich bearbeitet haben. Diese Arbeiten, zusammen mit dem Berichte des beteiligten Direktors über sein Verhalten und das von ihm erworbene Unterrichtsgeschick, sind zur zweiten Prüfung vorzulegen und ersetzen jede sonstige schriftliche Arbeit. Außerdem hat der Kandidat sich während jener Zeit eingehender und nunmehr mit wirklicher Frucht mit der Theorie und der Geschichte der Pädagogik, mit der Methodik seines besonderen Unterrichtsfaches und mit den staatlichen Schuleinrichtungen zu beschäftigen, wofür die Schulprogramme und die Verhandlungen der Direktorenkonferenzen ein vortreffliches Material liefern. Insbesondere auf Feststellung seiner Fortschritte hierin hat sich die zweite Prüfung zu richten, welche demnach neben jenen schon erwähnten schriftlichen Vorlagen sich auf einen mündlichen Akt beschränken kann.

Die Prüfungsbehörden, insbesondere für den theoretischen Teil der Prüfung, sind nicht bureaukratisch, sondern kollegialisch einzurichten, so daß jedem Mitgliede für sein Fach das ausschließliche Urteil über die Leistungen des Kandidaten zusteht, bei der Schlußabstimmung aber über den zu verleihenden Zeugnisgrad die Mehrheit der Kommission entscheidet. Denn bei der wissenschaftlichen Vertiefung, welche der Prüfung gegeben werden soll, kann nur der Fachexaminator zu einem begründeten Urteile in seinem Fache als berufen erachtet werden, wogegen allerdings dem Vorsitzenden der Kommission die Wahrung der gesetzlichen Bestimmungen anheimfallen müßte, falls von einem Mitgliede ungebührliche Forderungen an den Kandidaten gestellt würden. Soll aber die Wissenschaft nach ihrem jeweiligen Stande ihr Recht bei der Prüfung geltend machen, so muß die Kommission im wesentlichen auch aus solchen Mitgliedern zusammengesetzt werden, denen eine hinlängliche Vertrautheit mit den Fortschritten der einzelnen Wissenschaften beiwohnt, oder mit anderen Worten die Mehrzahl der Kommissionsmitglieder wird aus Universitätsprofessoren bestehen müssen, welche ohnehin in der Regel die bisherigen Lehrer der zu prüfenden Kandidaten gewesen sind. Natürlich gilt diese Regel nicht ausnahmslos; in Preußen sind lange Zeit hindurch praktische Schulmänner, bei denen sich zu einer hervorragenden wissenschaftlichen Bildung die unmittelbare Anschauung des Schullebens und der Unterrichtsforderungen gesellte, mit ausgezeichnetem Erfolge in den Prüfungskommissionen thätig gewesen. Bei der Bedeutung dieser Prüfungen für den praktischen Schuldienst und behufs der zweckmäßigen Verwendung der Kandidaten empfiehlt sich übrigens, wo die örtlichen Verhältnisse es zulassen, die in dem ursprünglichen preußischen Organisationserlaß v. J. 1817 enthaltene Bestimmung, daß entweder der Vorsitzende der Prüfungskommission Mitglied des Provinzialschulkollegiums oder umgekehrt der Provinzialschulrat vorsitzendes Mitglied der Prüfungskommission sein solle. So wird die nötige Einheit und ein sachgemäßes Urteil auf beiden Seiten vermittelt: die Staatsbehörde gewinnt mittelbar die befruchtenden Anschauungen, welche in dem nächstverwandten wissenschaftlichen Kreise Leben und Kraft haben, und die Prüfungskommission wird über die Entwicklung der Lehranstalten und über die für die Verwaltungsbehörde maßgebenden Gesichtspunkte in fortlaufender Kenntnis erhalten. Aus der Natur der Sache und aus dem sachlichen und persönlichen Wechsel an den Universitäten, wie in der Wissenschaft überhaupt, ergiebt sich übrigens die Notwendigkeit, die Kommission immer nur für einen kürzeren Zeitraum zusammenzusetzen, wobei sich die Zulässigkeit der Wiederernennung früherer Mitglieder von selbst versteht. Zur Vereinfachung der Prüfung erscheint außerdem die früher in Holstein und Nassau gültige und gegenwärtig auch in Preußen eingeführte Bestimmung zweckmäßig, nach welcher die Kommissionsmitglieder in ordentliche und außerordentliche zerfallen. Jene wirken in der Regel bei allen Prüfungen mit, namentlich insofern sie die obligatorischen Fächer vertreten; diese nur, insofern es sich um Prüfungen in der von ihnen vertretenen Wissenschaft handelt. Hierdurch wird zugleich der Übelstand vermieden,

Digitized by Google

daß die Kandidaten sich genötigt glauben, für ein übrigens von ihnen nicht bearbeitetes Fach ein tumultuarisches Wissen lediglich behufs der Prüfung zusammenzuraffen. Für die künftigen Religionslehrer, sofern sie auf der Universität der theologischen Fakultät angehört haben, würde übrigens ein Zeugnis über ihre erste wohlbestandene theologische Prüfung völlig ausreichen, so daß dieselben nur etwa für andere Lehrfächer sich der wissenschaftlichen Prüfungskommission zu stellen hätten.

Die Behörde für die zweite Prüfung ist aus praktischen Schulmännern, am besten wechselnd unter den Direktoren der Provinz unter dem Vorsitz des Provinzialschulrats zu bilden; bei einsichtiger Wahl der Mitglieder werden dieselben zugleich für die Ermittelung der obenbezeichneten allgemeinen Bildung geeignet sein.

Die Prüfungszeugnisse hat der Vorsitzende auf Grund des bei der Prüfung aufgenommenen Protokolls abzufassen; das Zeugnis kann bei der Eindringlichkeit der Prüfung und bei der den Kandidaten einzuräumenden Selbständigkeit ihrer Vorbildung nicht wohl schematisch eingerichtet sein, sondern muß die Prüfungsergebnisse, die Leistungen und Mängel des Kandidaten und das bündig formulierte Urteil der Kommission in genauer Ausführung enthalten. Ein befriedigendes Zeugnis über die erste wissenschaftliche Prüfung des Kandidaten eröffnet demselben vorerst nur den Zugang zu seiner nächsten praktischen Ausbildung, ohne ihm ein Anstellungsrecht zu verleihen. Lautet aber auch das Zeugnis über die zweite Prüfung befriedigend, so muß demselben nunmehr allerdings auch ein Recht auf Anstellung im Schuldienste je nach Maßgabe der Stellenerledigung und seiner besonderen Befähigung eingeräumt werden.

Auf die Lehrerprüfungen in außerdeutschen Staaten hat bei den dort völlig abweichenden Verhältnissen im vorstehenden keine Rücksicht genommen werden können; ebensowenig sind hier die Prüfungen für die technischen Lehrfächer an den höheren Unterrichtsanstalten berücksichtigt, da dieselben nach Vorbildung, Art der Prüfung und Einrichtung der Prüfungsbehörden unter ganz andere Gesichtspunkte fallen.

Schrader.

Psychologie als Unterrichtsgegenstand, s. Philosophische Propädeutik.

Psychologie, s. Seelenlehre.

Putzsucht, s. Eitelkeit.

Q.

Quadrivium, s. Domschule S. 102.

Quartus, Quintus, s. Lehrer S. 433.

Quietismus, s. Frömmigkeit S. 751.

Quintilianus und die Rhetorik seiner Zeit. Litteratur: Westermann, Geschichte der römischen Beredsamkeit. Leipzig 1834. Janin, La poésie et l'éloquence à Rome au temps des Césars. Paris 1864. Amiel, L'éloquence sous les Césars. Paris 1864. Gräfenhan, Geschichte der klassischen Philologie. IV. Dodwell, Annales Quintilianei. Oxf. 1698 (auch im ersten Bande der Burmannschen Ausgabe). Fabricius, Biblioth. Lat., p. 255 sqq. ed. Ernesti. Hummel, Quintiliani vita, im Progr. des Gymn. zu Göttingen 1843. Driesen, De M. Fabii Quintiliani vita, im Progr. des Gymn. zu Kleve 1845. Pilz, Quintilianus. Ein Lehrerleben aus der röm. Kaiserzeit. Leipzig 1863. Olpe, De Quintiliano optimo scholarum regendarum magistro. Dresd. 1772. Andres, Quinctilians Pädagogik und Didaktik mit Anmerkungen. Würzburg 1783. Rüdiger, De Quintiliano paedagogo. Lips. 1820. Otto, Quintilian und Rousseau. Eine pädagogische Parallele. Neisse 1836. Cramer, Gesch. der Erziehung und des Unterrichts im Altertum. II. — Von den Herausgebern Quintilians sind für unsern Zweck die bedeutendsten Gesner und Spalding.

Die Rhetorik, als eine bis in das kleinste ausgebildete Theorie von den Griechen zu den Römern übergegangen und bei diesen wie bei jenen zu bedeutsamster Anwendung

Digitized by Google

gebracht, hat im ersten Jahrhundert der römischen Kaiserherrschaft eine merkwürdige Blütezeit gehabt und die Periode von der Schlacht bei Actium bis zum Tode des Tiberius ist nicht mit Unrecht als das goldene Zeitalter der Rhetorik bezeichnet worden. Vgl. Egger, Examen critique des historiens de la vie et du règne d'Auguste Paris 1844) 137 ff. Als wichtigster Bestandteil nicht bloß der politischen, sondern der allgemein-geistigen Bildung anerkannt, wurde die Kunst der Rede auch mit größtem Eifer erstrebt und geübt, und obgleich sie in den wichtigsten Fragen der Politik mehr und mehr an Bedeutung verlor, blieb sie doch in den Gerichten und im Senate, freilich auch zu sehr schlimmen Zwecken, eine Macht, während sie zugleich von den Schulen aus in alle Zweige der Litteratur hineinwirkte und wohl auch der feineren Geselligkeit ihr besonderes Gepräge gab. (Vgl. de Champagny, Les Césars I, 305 ff. und Nisard, Études de moeurs et de critique sur les poètes Latins de la décadence II.) Da mußten ja wohl die Schulen der Rhetoren als sehr wichtig erscheinen, und in der That drängte sich die ganze vornehme Jugend hinein. Die Schulrede (Declamatio) wurde Gegenstand der allgemeinsten Aufmerksamkeit, und die angesehensten Männer hielten es nicht unter ihrer Würde, von Zeit zu Zeit in den Schulen zu erscheinen; für Eltern und Freunde aber der zu höheren Aufgaben Vorzubereitenden galt die rechte Wahl der Lehrmeister als eine besonders ernste Pflicht. (Plin. epp. III, 18. VI, 6. Vgl. III, 3.) Ein wunderbares Verlangen nach dem, was die Männer der Schule darboten, war in diesen Römern rege, die, auch wenn sie noch mit etwas vornehmer Miene auf diese Scholastici herabsahen, doch auch wieder das Leben und Wirken in der Schule als ein süßes Glück selbst für einen Greis noch bezeichnen konnten. (Plin. epp. II, 3.) Und je mehr das geistige Leben, zurückgewiesen von den Angelegenheiten des Staats, Ersatz in litterarischen Beschäftigungen und Liebhabereien suchte, desto höher stieg das Wohlgefallen an der Schule, die gerade dazu die beste Vorbereitung zu geben schien. Daß die Kaiser diese Passionen begünstigten, welche den Verlust der wahrhaft politischen Beredsamkeit über dem Schattenbilde derselben mehr und mehr vergessen ließen, war so natürlich, daß man darin gar nicht einmal eine besonders feine Berechnung zu erkennen braucht; übrigens nahmen sie es persönlich sehr ernst mit der unter ihrem Regimente noch möglichen Kunst der Rede. (Tacit. Ann. XIII, 3.) Bei solcher Richtung der Geister mußten natürlich auch die öffentlichen Schaustellungen oratorischer Kunst in Recitationen und Wettkämpfen weitgehende Teilnahme finden.

Da kann es nun auch nicht auffallen, daß diese Kunst damals so zahlreiche und unter vielen minder bedeutenden wahrhaft ausgezeichnete Lehrer und Pfleger gefunden hat. Wir erinnern hier nur flüchtig an die vielen Meister der Rede, in deren Thätigkeit der ältere Seneca so belehrende Einblicke uns eröffnet hat (vgl. Körber, Über den Rhetor Seneca und die römische Rhetorik seiner Zeit, Kassel 1864); wir verweilen auch bei den hervorragenden Männern nicht, welche, wie Asinius Pollio, Messalla Corvinus, Cassius Severus, noch als Staatsmänner bedeutend waren und doch auch nicht verschmähten, als Deklamatoren nach Beifall und Einfluß zu streben; wir unternehmen es ebensowenig, von der Umwandlung zu reden, welche nach und nach die Beredsamkeit erfuhr, oder von dem Gegensatze der alten und der neuen Richtung, welchen der Dialogus de oratoribus in so anziehender Weise uns vor Augen stellt; aber wir haben hervorzuheben, daß das ganze Jahrhundert auf diesem Gebiete neben vielen sehr unerfreulichen Erscheinungen eine große und reiche Entwicklung uns darstellt, bei welcher Schule und Leben in eigentümlichster Weise sich verbinden. Einen Abschluß nun in dieser Entwicklung bezeichnet Quintilianus, der auch auf der Höhe äußerer Auszeichnungen durchaus ein Mann der Schule geblieben ist und als solcher in seiner Institutio oratoria das Beste, was Studium, Übung und Erfahrung ihn gelehrt hatten, in der Hoffnung zusammengefaßt hat, daß das bis dahin Erreichte durch eine noch höhere Entwicklung werde überboten werden. Mit ihm haben wir uns nun im folgenden vorzugsweise zu beschäftigen.

Digitized by Google

M. Fabius Quintilianus war wohl nicht erst im Jahre 42 nach Christus, wie Dodwell angenommen hat, sondern (nach Driesen) wahrscheinlich schon im Jahre 35, also in der letzten Zeit des Kaisers Tiberius, geboren. Wenn seine Geburtsstadt, was kaum zweifelhaft ist, Calagurris im Tarraconensischen Spanien (j. Calahorra am Ebro) war, so muß vorausgesetzt werden, daß er noch im ersten Knabenalter mit seinem Vater, der Rhetor war, nach Rom gekommen ist, wohin ja damals so viele aus ihren Municipien und Kolonieen, ja von dem ganzen Erdkreis liberalium studiorum cupiditate gezogen wurden (nach L. Seneca Consolat. ad Helviam 6, 2). Alles, was er selbst von seinem Jugendleben und der ihm zu teil gewordenen Bildung sagt, leitet auf Rom hin, wo ihn der Vater, dessen er übrigens nur einmal (IX, 3, 73) gedenkt, nachdem er selbst ihn unterwiesen, den Unterricht größerer Meister nach Möglichkeit benützen ließ. So trat er in die Rhetorenlaufbahn ein, in welcher vielleicht schon sein Großvater (Quintilianus senex bei M. Seneca Controv. l. V. Praef.) sich versucht hatte. Unter den bedeutenderen Rednern jener Zeit haben nach seinem eigenen Zeugnis der damals schon alternde Domitius Afer († 60) und der zu diesem in bedeutsamen Gegensatz tretende Julius Africanus auf ihn gewirkt (vgl. über den ersteren Amiel 309 ff.); aber er suchte auch von andern zu lernen. Von L. Seneca freilich scheint er sich fern gehalten zu haben; nur müssen wir dahingestellt sein lassen, ob die Ansicht richtig ist, daß er, als er selbst in die Öffentlichkeit eingetreten, mit dem einflußreichen Lehrer Neros in offene Kollision geraten und deshalb im Jahre 61 mit Galba nach Spanien hinweggegangen sei (Driesen 10; vgl. Hummel 20). Wir werden aber jedenfalls anzunehmen haben, daß er bis zum Jahre 68 in seinem Heimatlande als Lehrer gewirkt hat. Erst nach Neros Tode, als Galba auf den Kaiserthron gerufen wurde, kehrte er mit diesem nach Rom zurück. Hier erlebte er nun freilich zunächst grauenvolle Dinge. Als aber mit der Erhebung Vespasians alles wieder in festen Gang kam, eröffnete sich auch für ihn eine Zeit glänzender Erfolge. Wie er nun schon früher als Redner vor den Gerichten großen Beifall gewonnen hatte (VII, 2, 24, IX, vgl. 2, 73 f.), so scheint er auch jetzt noch längere Zeit in dieser Richtung thätig gewesen zu sein (IV, 1, 19), und sein Werk zeigt überall, wie sicher und gewandt er auch in der Praxis gewesen sein muß. Aber es ist auch wieder unzweifelhaft, daß er mit Vorliebe als Mann der Schule wirkte und wohl gleich nach seiner Rückkehr aus Spanien vorzugsweise als solcher sich empfahl. In dieser Thätigkeit wurde er nun auch für Vespasianus Gegenstand der Aufmerksamkeit. Denn obgleich der Kaiser selbst als Redner nicht hoch stand, — facundiae haud egens promendis, quae sensserat, nach Aurel. Vict. Caess. 9, 1 — so legte er doch eine ganz besondere Teilnahme für die Kunst der Rede dadurch an den Tag, daß er den Lehrern derselben, griechischen wie lateinischen, reiche Gehalte bestimmte, die freilich wohl auch dazu beitragen sollten, die Schule für die neue Dynastie zu gewinnen (vgl. Richter, Das Verhältnis des Kaisers Vespasianus zur Litteratur. Plauen 1866). So wurde jetzt auch Quintilianus ein vom Staate besoldeter Lehrer der Beredsamkeit, ja vielleicht war er der erste, der in solcher Weise ausgezeichnet wurde. Läßt nun solche Auszeichnung voraussetzen, daß er damals schon in weitern Kreisen Anerkennung sich erworben hatte, so wird anzunehmen sein, daß er seitdem in noch höherem Grade Beifall fand. Und gewiß war er ein ausgezeichneter Lehrmeister, den man am besten mit Isokrates vergleicht. Zwanzig Jahre aber war er so mit der Bildung der Jugend beschäftigt, und der Einfluß, den er übte, gab gewiß nicht bloß der Beredsamkeit, sondern der ganzen Litteratur neue Impulse.

Leider fehlen uns über die Schüler, welche er gebildet hat, genauere Nachrichten. Wir müssen die Worte für berechtigt halten, welche der ihm befreundete Martialis (II, 90) an ihn richtet: Quintiliane, vagae moderator summe juventae gloria Romanae, Quintiliane, togae; aber den Kreis dieser Jugend, der immer wieder neu um ihn sich bildete, haben wir nicht in lebendigen Gestalten vor uns. Um so mehr kann es

Digitized by Google

ns Bedürfnis sein, die beiden berühmten Freunde Tacitus und Plinius als seine Zög-
nge uns zu denken, und Janin hat in sehr geistreicher, freilich mehr blendender als
elehrender Weise alles zusammengefaßt, was diese Verbindung wie in einem reizenden
enrebilde uns vor Augen stellen kann. Sind wir nun auch über Tacitus wenig sicher,
erscheint uns Plinius nicht bloß durch sein ausdrückliches Zeugnis (epp. II, 14, 9.
I, 6, 3), sondern durch die ganze Art seines litterarischen Strebens und Arbeitens
ls ein Schüler Quintilians, dessen Einfluß auf ihn wohl auch in manchen speciellen
ügen sich nachweisen ließe (vgl. z. B. Quint. instit. or. XII, 10, 64 u. Plin. epp.
, 20, 22).

Daß Quintilianus durch seine Lehrerwirksamkeit ein sehr reicher Mann geworden,
t genugsam bezeugt (Juvenal VII, 186 ff.); auch kamen wohl zu dem Gehalte, den
ie Staatskasse gewährte, ansehnliche Honorare vornehmerer Zöglinge hinzu. Hatte
r doch selbst Kinder des Kaiserhauses, die Enkel der Schwester Domitians, zu unter-
ichten. Dieses Verhältnis läßt nun auch glaublich erscheinen, was der Satiriker a. a. O.
97 vielleicht andeuten will und ein allerdings sehr später Gewährsmann (Auson. gratiar.
ct. ad Gratianum 290 ed. Bip.) ausdrücklich sagt, daß Quintilianus auf Verwendung
es Flavius Clemens die ornamenta consularia (honestamenta nominis potius, quam
nsignia potestatis) erhalten habe. Jedenfalls kam er durch seine Verbindung mit dem
Kaiserhause in eine Abhängigkeit, die ihm eine unwürdige Adulation nahe legte und
bekanntlich auch in seinem Werke hervortritt. (Vgl. Landfermann, Comm. in
Quintiliani instit. or. l. X, c. I, § 104. Duisburg 1836.)

Über sein häusliches Leben hat er selbst uns manches mitgeteilt. Er hatte die
Tochter eines Mannes von prätorischem Range geheiratet. Als diese ihm zwei Söhne
geschenkt hatte, erlag sie, erst 19 Jahre alt, dem Tode. Aber dieser entriß ihm auch
die Söhne. Der jüngere, ein Knabe von Anmut und glücklichster Begabung, starb
schon in seinem 5. Jahre; der ältere, nicht minder liebenswürdig und talentvoll und
bereits mit glänzendem Erfolge in die Bahn der Studien eingetreten, hatte ein Alter
von 10 Jahren erreicht, als auch ihn ein unerbittliches Geschick dem trostlosen Vater
entriß, der seinem Schmerze in der rührendsten Weise Ausdruck gegeben hat (instit.
or. VI, Prooem.). Nach herkömmlicher Auffassung — schon Dodwell hat sie — schloß
Quintilian später eine zweite Ehe mit der Tochter des Rhetors Tutilius, aus welcher
eine Tochter hervorging, bei deren Ausstattung nachher Plinius in seiner liebens-
würdigen Weise sich beteiligte (epp. VI, 32). Aber diese ganze Annahme ist eigent-
lich doch allein aus dem eben citierten Briefe abgeleitet, und da kann nicht unberührt
bleiben, daß schon Gedoyn geneigt gewesen ist, in der Überschrift dieses Briefes
Quintiano zu lesen, während andre, wenn Quintiliano stehen bliebe, nicht an den
berühmten Rhetor gedacht wissen wollen, der nicht als modicus facultatibus be-
zeichnet werden konnte und von Plinius wohl auch irgendwie als der dankbar verehrte
Lehrer bezeichnet worden wäre (vgl. Spalding zu instit. or. III, I, 21 u. Praef.
XXXI, sqq.).

Nach einer öffentlichen Wirksamkeit von 20 Jahren erhielt Quintilian (im J. 89?)
auf seine Bitten eine ehrenvolle Entlassung und es scheint, daß diese Verabschiedung,
wie sie selbst der beim Waffendienste üblichen analog war, auch wieder zu der später bei
öffentlichen Lehrämtern festgehaltenen Norm das erste Beispiel gab. Nicht unwahrscheinlich
ist es, daß der Verlust der jugendlichen Gattin und des jüngern Sohnes ihn bestimmte,
sich in die Stille zurückzuziehn. Er ging dann an die Ausarbeitung seines von ihm
selbst wiederholt (instit. or. VI, Prooem. VIII, 6, 76) erwähnten kleinen Werkes de
causis corruptae eloquentiae und wandte sich hierauf, den dringenden Bitten seiner
Verehrer und Freunde nachgebend, zur Arbeit der Institutio oratoria, die ihn zwei Jahre
(nach Driesen 92—94) beschäftigte; die Veröffentlichung dürfte in das Jahr 95 gehören.
Die früher von seinen Schülern ohne seine Zustimmung in die Öffentlichkeit gebrachten
zwei Schulhefte de arte rhetorica, ein kleineres und ein größeres, konnte er jetzt um

Digitized by Google

so bestimmter verleugnen (Prooem. zum 1. Buch). Die beiden unter seinem Namen erhaltenen Sammlungen von Declamationes (eine kleinere von 19 und eine größere von 145) sind für kulturhistorische Forschung gewiß nicht ohne Wert, dürfen aber nicht auf ihn zurückgeführt werden; höchstens könnte die kleinere Sammlung aus seinem Kreise hervorgegangen sein, da ihre Ausdrucksweise doch zum Teil an seine Art erinnert (vgl. Amiel 171 f.).

Daß Quintilianus ein hohes Alter erreicht habe, ist wohl nicht zu bezweifeln; doch läßt sich das Jahr seines Todes nicht feststellen und wahrscheinlich geht Dodwell zu weit, wenn er das Ende dieses Lebens in die Zeit von 118—120, also in die Anfänge der Regierung Hadrians verlegt.

Um nun die Institutio oratoria nach ihrer vollen Bedeutung zu würdigen, muß man sich mit lebendigem Sinne in die Rhetorenschulen jener Zeit versetzen, zu deren Praxis das Werk, so wenig es in der Form einen polemischen Charakter trägt, in eine sehr beachtenswerte Opposition getreten ist. Nach dem für die Jugendbildung angenommenen Stufengange hatte die Rhetorenschule die Thätigkeit der Grammatiker zur Voraussetzung, während sie selbst wieder in philosophischen Studien eine Ergänzung erhalten sollte. Hatten nun die Grammatiker die Aufgabe, nach dem Elementarunterricht der Grammatistae oder Literatores in die Kenntnis der griechischen und lateinischen Sprache einzuführen und durch ausgedehnte Lektüre der Dichter und Historiker den Sinn für Wohllaut und Schönheit der Darstellung zu bilden, dem Geiste aber einen Reichtum edler Bilder und großer Gedanken darzubieten, wobei sie zugleich die Schüler durch mannigfache Übungen im Erklären, Zergliedern, Umbilden und Nachbilden den Übergang zu freierer Praxis gewinnen ließen; so lag es den Rhetoren ob, die Kunst der Rede zu rechter Aneignung zu bringen, nicht gerade durch Mitteilung von Theorie, worauf man sich in jener Zeit nicht sonderlich eingelassen zu haben scheint, sondern durch zahlreiche Exercitien im schriftlichen und mündlichen Vortrage, wozu sie selbst durch die von ihnen gehaltenen Declamationen die Muster gaben. Es war dabei möglich, die zu behandelnden Stoffe so zu wählen, daß von allen Seiten das der höheren Bildung Dienende herangezogen und verarbeitet werden konnte, und so ließ sich dann auch erreichen, daß für die oratorische Behandlung des Verschiedenartigsten die Fähigkeit sich bildete. Freilich hing gerade hier viel von der individuellen Ansicht und Neigung der Lehrmeister ab, wie denn gewiß M. Seneca ein andrer war als Porcius Latro und Quintilian ein andrer als L. Seneca; immer jedoch ist unverkennbar, daß die bedeutenderen Lehrer bei der Menge der Schüler, welche zu ihnen sich drängten, bei der persönlichen Geltung, welche sie sich zu sichern wußten, bei der ganzen Stellung der Rhetorik, die für die meisten Zöglinge den unmittelbaren Übergang in das Leben herstellte, — denn zu ernsterem Studium der Philosophie wandten sich immer nur wenige, — einen mächtigen und zwar sehr wohlthätigen Einfluß üben konnten. Unter Umständen kam es in ihren Schulen wohl zu einer Gymnastik des Geistes, die alle Kräfte in Spannung setzte, eine vielseitige Benützung des durch Studium und Leben Angeeigneten möglich machte und auch die moralische Entwicklung förderte.

Aber die Resultate waren nur ausnahmsweise so erfreulicher Art. Im allgemeinen wird man sagen müssen, daß die Rhetorik schon wegen der von der Ungeduld der Eltern geforderten Verfrühung der Bildung weniger auszurichten vermochte, als man denken sollte. Das Alter freilich, in welchem die Knaben aus dem Unterrichte des Grammatikers zur Schule des Rhetors kamen, war nicht genauer bestimmt und auch Quintilian hat (II, 2, 1) nur zu sagen: quum ad eas in studiis pervenerit vires, ut, quae prima esse praecepta rhetorum diximus (II, 1, 8), mente consequi possit, tradendus ejus artis magistris est. Indes spricht manches dafür, daß in vielen Fällen wenigstens die Anlegung der Toga virilis abgewartet wurde (s. Masson, Plinii minoris vita [Amst. 1709] 19 sq.). Allerdings konnte auch in diesem Alter von Verarbeitung dessen, was vorher die Grammatiker dargeboten hatten, und von ausreichender

Digitized by Google

Vorbildung für die Aufgaben der Rhetorenschulen nicht wohl die Rede sein. Dies war um so weniger denkbar, als die Grammatiker, statt auf dem ohnehin schon so weiten Gebiete der Studien, das ihnen überlassen war, ihre Schüler zu ruhiger und stetiger Aneignung kommen zu lassen, mit einer gewissen Eitelkeit in den Kreis der rhetorischen Übungen hinüberstrebten, indem sie z. B. bereits Suasorien arbeiten ließen. Dadurch geschah es nun freilich, daß manche Schüler etwas später zu den Rhetoren übergingen; aber diese glaubten nun wieder von den leichteren Übungen absehn zu können und gleich mit der Deklamation beginnen, ja überhaupt auf diese sich beschränken zu können (Declamare modo et scientiam declamandi ac facultatem tradere officii sui ducunt. Instit or. II, 1. 2). Eine gewisse Routine war dabei wohl zu gewinnen; aber von wahrer Bildung konnte kaum die Rede sein. Wenn die trefflichen Männer, welche die Erziehung des jüngern Plinius leiteten, es zulassen konnten, daß der vierzehnjährige Knabe, wahrscheinlich zum Abschluß seiner Studien unter dem Grammatiker, eine griechische Tragödie verfaßte: so können wir ermessen, was minder einsichtige Männer als Resultate der rhetorischen Studien erwarten mochten. Wieviel bei solcher Verfrühung herauskam, zeigt vielleicht am allerbesten Nero, der, kaum dem Knabenalter entwachsen, mit eingelernten Gerichts- und Prunkreden in lateinischer und griechischer Sprache sich hören ließ und auch noch in der ersten Zeit seiner Regierung nicht ungern mit Deklamationen sich beschäftigte, während er für ernste Zwecke die Hilfe seines Meisters Seneca nicht entbehren konnte.

Verfrühung führt immer zu Verbildung. Eine solche ergab sich aber besonders daraus, daß man das Hauptgewicht auf äußere Gewandtheit, auf technische Geschicklichkeit, auf mancherlei Kunstgriffe richtete, daß man oft auch sehr ungeeignete Stoffe zur Behandlung wählte, daß man die Leistungen nach dem nicht selten erschlichenen oder erkauften Beifalle schätzen ließ. Die so entstehenden Nachteile hat jenen Rhetoren ihr Zeitgenosse Petronius eindringlich vorgehalten (vgl. Janin 403 ff.); noch bedeutender aber ist dasjenige, was in derselben Richtung der Dialog von den Rednern sagt. Besonders wunderlich erscheint die Wahl der Themen. Man hatte die überreiche Geschichte des eigenen Volkes vor Augen, aus welcher hunderte von Themen für wahre geistige Bildung sich gewinnen ließen, und doch mußten die Knaben über die Wölfin des Romulus, über Numas Egeria, über die Schlange, die den Scipio geboren haben soll, schreiben. Man konnte in der passendsten Weise daneben die von den Knaben unter Leitung der Grammatiker gelesenen Klassiker benützen und ließ sich doch mit einer gewissen Vorliebe auf die Wunderlichkeiten der Mythologie ein. Wählte man gleichwohl für die Suasorien historische Stoffe, so schien man am liebsten die pikanten zu ergreifen, aber wenig danach zu fragen, ob dabei Geist und Gemüt Nahrung erhalte. Oder konnte etwas Andres als gespreiztes Phrasenwerk herauskommen, wenn der junge Persius dem Cato von Utica die Gründe für den Selbstmord nachzudenken hatte, oder der junge Juvenal dem Diktator Sulla Niederlegung der usurpierten Gewalt empfehlen mußte? (Persius III, 45 f. u. Juvenal I, 15 f.). Und nun gar jene Casuistik der Kontroversien, bei welcher die unwahrscheinlichsten Verwickelungen, ja haarsträubende Greuel zu besprechen waren und eine mit widerwärtigen Gestalten erfüllte Bilderwelt die Aufmerksamkeit beschäftigte! Fast scheint es, als habe man, je näher die Schüler dem praktischen Leben kamen, um so geflissentlicher sie von der Wirklichkeit abgelenkt, die in der That dann, wenn die Jünglinge in sie einzutreten hatten, ihnen gar wunderlich vorkam (Martial. VI, 19).

Solche Gebrechen hatte Quintilian vor Augen, als er die Schrift de causis corruptae eloquentiae verfaßte, die nach Spaldings Erörterung (Vol. II. 424 sqq. vgl. Praef. XXXIX) niemand mehr in dem Dialogus de oratoribus wiedererkennen wird (s. auch Eichstädt, Quaestion. philol. spec. sextum 6 sq. und Amiel 172 ff.). In einen ziemlich weitgreifenden Gegensatz zu den Verirrungen der Zeit tritt er aber auch mit seiner Institutio oratoria. Dabei können wir freilich nicht behaupten,

Digitized by Google

daß er von Einseitigkeiten und Illusionen sich frei erhalten, daß er die der Beredsamkeit durchaus verderbliche Wandelung des Staatslebens klar erkannt und darum eine tiefer gehende Reform der Bildung überhaupt von der Schule aus versucht habe; aber eine große und edle Reform hat er unternommen. Hier kommen nun, wie uns scheint, folgende Momente in Betracht: 1) Er faßt seine Aufgabe als eine wesentlich pädagogische und bekämpft schon damit die pedantische Routine und den auf äußerlichen Effekt berechneten Formalismus. Wie er nun bis auf die erste Entwicklung des kindlichen Lebens zurückgeht und gleich über die Grundlagen aller Bildung mit tiefer Einsicht in das Notwendige und Förderliche sich erklärt, so hat er durch das ganze Werk den pädagogischen Gesichtspunkt festgehalten und bis in das Einzelne in dem zu bildenden Redner den zu bildenden Menschen vor Augen gehabt, den Menschen, wie er im Zusammenhange römischer Staats- und Lebensordnung gedacht werden konnte. Es steht mit dieser allgemeinen Tendenz in engster Verbindung, daß er 2) das größte Gewicht auf die sittliche Bildung legt. Er sagt in dieser Beziehung gleich am Anfange seines Werks: Oratorem instituimus illum perfectum, qui esse nisi vir bonus non potest, ideoque non dicendi modo eximiam in eo facultatem, sed omnes animi virtutes exigimus; und hierauf kommt er dann immer wieder zurück, bis er am Anfange des 12. Buchs, wo er alles, was den wahren Redner mache, zusammenfassen will, mit dem stärksten Nachdruck jenen Gedanken wieder voranstellen kann. Hier kehrt er nun auch seinen ganzen Zorn gegen die in den Dienst der Tyrannen und Delatoren getretene Redekunst seiner und der vorausgegangenen Zeit; denn diese meint er doch, wenn er fortfährt: Si vis illa dicendi malitiam instruxerit, nihil sit publicis privatisque rebus perniciosius eloquentia, nosque ipsi, qui pro virili parte conferre aliquid ad facultatem dicendi conati sumus, pessime mereamur de rebus humanis, si latroni comparamus haec arma, non militi etc. Es kann nun freilich scheinen, daß er in Durchführung seines Princips nicht immer konsequent gewesen sei, vielmehr hier und da bedenkliche Konzessionen gemacht habe (z. B. II, 17, 36. III, 7, 25. IV, 2, 88 ff. VI, 2, 6. XI, 1, 58. XII, 1, 11 f. 33—45 mit dem Schlußworte: Quapropter, ut res feret, flectetur oratio, manente honesta voluntate): aber solche Abweichungen vom Princip machte die Rücksicht auf die gerichtliche Praxis, auf welche vor allem vorzubereiten war, fast unvermeidlich, und Stellen, wie die angeführten, werden den Eindruck, den das Ganze macht, nicht verkümmern können, daß wir es mit einem Manne zu thun haben, der aller Bildung sittlichen Halt und Wert zu verleihen und die Beredsamkeit zu einer sittlich wirkenden Macht zu erheben strebte. Eben deshalb weist er auch mit großem Ernste darauf hin, daß die Beredsamkeit gerade wegen ihrer Lostrennung von der Ethik erschlafft und gesunken sei, wie auch wieder die Philosophie, welche diese für sich in Anspruch genommen, durch die Scheidung von Lehre und Leben in widrige Heuchelei sich verloren habe. Als ein besondres Moment ist 3) hervorzuheben, daß er zu den Vorbildern der ältern Zeit zurückstrebte. Darum seine fast enthusiastische Empfehlung Ciceros, den die Neuerer so leidenschaftlich verwarfen und so völlig schon überboten zu haben glaubten, während sie doch in große Extravaganzen geraten waren. Aber er ist nicht befangen im Urteil über seine Zeitgenossen, an denen er auch gutes aufzufinden weiß, und voll Hoffnung für die Zukunft, für welche auch er gearbeitet zu haben überzeugt war (X, 1, 122). Über seine Stellung zu L. Seneca hat er in der unzweideutigsten Weise sich ausgesprochen (X, 1, 125—131); es bedarf kaum der Bemerkung, daß sein Urteil fast ausschließlich den Stilisten angeht, auf den feinen, geistreichen, originellen Denker aber nicht bezogen werden darf.

Auf wunderbare Weise wirken bei Quintilian vielseitige Lebenserfahrung und außerordentliche Belesenheit zusammen. Er ist immer wieder zunächst ein Mann der Schule; aber er läßt jene oft in der treffendsten Weise zur Anwendung kommen, und von dieser hat er nicht leicht pedantischen Gebrauch gemacht. Was Leben und Lektüre

Digitized by Google

ihn gelehrt haben, das ist in ihm selbst lebendige Bildung geworden, aus deren Fülle er dann an jeder Stelle das gerade Angemessene leicht und frei mitteilt. Man kann wohl nicht sagen, daß er, wie groß auch immer sein Ernst ist, das Leben in idealem Sinne fasse, daß seine Anschauungen vom Leben ein starker und kühner Geist bestimme, daß er bei klarer Einsicht in die rings hervortretenden Übelstände eine Regeneration von innen heraus für weitere Kreise ins Auge gefaßt habe; aber oft redet in seinem Werke zu uns ein wahrhaft humaner Sinn, ein warmes, tief empfindendes Herz. Seine Belesenheit aber hat er aus gründlichem Studium des Besten, was die griechische und die römische Litteratur ihm dargeboten, und je mehr er bemüht gewesen ist, das Gelesene auf seinen Beruf zu beziehen, desto gewisser ist in jedem Momente gerade das, was er braucht, ihm gegenwärtig. So haben wir nun auch in seinem Werke eigentlich niemals bloß dürre Theorie, sondern Erfahrungssätze, Beispiele, Anwendungen, Vergleichungen überall neben der Regel, die oft selbst wieder aus Beobachtung und Erfahrung wie ein Lebendiges sich ihm ergeben hat.

Und doch ist sein Werk durchaus systematisch und nach einer bis in das Einzelne genauen Disposition durchgeführt. Die im allgemeinen gewählte Ordnung bezeichnet er selbst in folgenden Worten: Liber primus ea, quae sunt ante officium rhetoris, continebit. Secundo prima apud rhetorem elementa et quae de ipsa rhetorices substantia quaeruntur, tractabimus. Quinque deinceps inventioni, nam huic et dispositio subjungitur, quatuor elocutioni in cujus partem memoria ac pronuntiatio veniunt, dabuntur. Unus accedet, in quo nobis orator ipse informandus est, ut qui mores ejus, quae in suscipiendis, discendis, agendis causis ratio, quod eloquentiae genus, quis agendi debeat esse finis, quae post finem studia, quantum nostra valebit infirmitas, disseramus. Obgleich nun auch hieraus sich ergiebt, daß in pädagogischer Beziehung besonders die beiden ersten Bücher wichtig sind, so wird doch kaum die Bemerkung nötig sein, daß auch die übrigen Bücher dem Pädagogen viele anregende Einzelheiten darbieten und selbst in denjenigen Abschnitten, welche in die kleinen Geheimnisse rhetorischer Kunst einführen sollen, bald da bald dort fruchtbare Gedanken uns entgegentreten. Wie anziehend für den Bereich der höhern Studien auch das zehnte und zwölfte Buch sind, ist vielfach anerkannt worden.

Sollen wir nun noch specieller auf den reichen Inhalt des Werkes eingehn? Es ist fast unmöglich, wenn wir nicht auf dürftige Notizen uns beschränken und so dem Werke selbst unrecht thun wollen. Ebensowenig dürfte es in der Kürze möglich sein, den Zusammenhang nachzuweisen, in welchem Quintilian mit früheren Lehrmeistern steht, oder die Punkte zu bezeichnen, wo ein moderner Pädagog über Lücken sich beklagen kann. Gewiß darf man sagen, daß das erste Buch, wie kein andres aus dem Altertume uns erhaltenes, die Leitung und Pflege des kindlichen Lebens behandelt „von den ersten Einwirkungen an bis zu dem nach mehreren Seiten sich ausbreitenden Unterrichte" und was er so über die nächsten Pflichten der Eltern und ihrer Stellvertreter, der Nutrices und Paedagogi, über die Spiele der Kinder, über den Elementarunterricht, über die Vorzüge des öffentlichen Unterrichts vor dem häuslichen, über die Berücksichtigung der Individualität, über die Anfänge des Sprachunterrichts, über die gleichzeitige Behandlung mehrerer Unterrichtsgegenstände ꝛc. in gedrängtester Fassung dargeboten hat, das wird auch erfahrene Pädagogen zum Nachdenken und Vergleichen anregen können. Ähnliches gilt aber auch vom zweiten Buche, in welchem die Anfänge des rhetorischen Unterrichts behandelt werden, und hier sind es besonders die Kapitel de moribus et officiis praeceptoris und de lectione oratorum et historicum apud rhetorem, welche der Beachtung des Pädagogen wert erscheinen. In kurzen, knappen Sätzen ist da ein Schatz pädagogischer Erfahrung und Einsicht niedergelegt; ja man kann sagen, daß in diesen Sätzen ebenso viele Überschriften für sehr ausführliche Expositionen gegeben sind, und sein eigenes Lehrerherz erschließt uns Quintilianus in den Worten: Sumat ante omnia (praeceptor) parentis erga discipulos suos animum

Digitized by Google

ac succedere se in eorum locum, a quibus sibi liberi tradantur, existimet. Wenn in den folgenden Büchern vieles bis ins einzelne behandelt ist, was unsrer Bildungsweise und unsrem Bedürfnis ferner liegt, so darf doch nicht übersehen werden, daß auch in diesen für Stilistik, Gedächtnisübungen, Vortrag Anweisungen vorliegen, von denen wir noch guten Gebrauch machen können. Anderes erscheint uns nur darum zu umständlich oder ganz entbehrlich, weil wir es mit der Behandlung der Sprache, zumal der Muttersprache viel weniger ernst nehmen, als jene Alten, die allem, was ihnen Eloquentia in weiterem Sinne war, eine vom natürlichen Schönheitsgefühle geleitete Aufmerksamkeit und Sorgfalt widmeten.

Quintilianus hat in langen Jahrhunderten keinen Nachfolger gehabt, der ihm verglichen werden könnte. Der anspruchsvolle Repräsentant der Redekunst in der zunächst folgenden Zeit, M. Cornelius Fronto, steht schon tief unter ihm (vgl. Roth, Bemerkungen über die Schriften des M. Cornelius Fronto und über das Zeitalter der Antonier [München 1817] 5 ff.). Wie die Institutio oratoria von späteren Rhetoren benützt wurde, zeigt die von Angelo Mai 1822 herausgegebene und dann auch für die Kritik jener benützte Ars rhetorica des wahrscheinlich gallischen Rhetors C. Julius Victor (vgl. Meister, Quaestiones Quintilianeae, im Progr. der Ritterakademie zu Liegnitz von 1860 19 ff.). Noch im Zeitalter der Karolinger war das Werk Quintilians bekannt (Servati, Lupi epp. 62 und 103), obwohl selbst Alcuin seiner nirgends gedenkt (vgl. Heeren, Geschichte des Studiums der klassischen Litteratur, I. 111 f.). Dann freilich blieb es jahrhundertelang vergessen, bis Poggio im Kloster St. Gallen zur Zeit des Kostnitzer Konzils einen Codex desselben auffand — adhuc salvum et incolumem, plenum tamen situ et pulvere squalentem, — und das Zeitalter der Renaissance erkannte in Quintilian gern wieder einen Lehrmeister, der aus sprachlicher Barbarei heraushelfen könne. Die erste Ausgabe erschien zu Rom im Jahre 1470, welcher ebendaselbst noch in demselben Jahre eine zweite folgte; andre schlossen noch vor dem Ende des Jahrhunderts sich an. Neue brachte das sechzehnte, wo auch in den Schulen oratorische Übungen wieder eine so breite Stelle einnahmen. Das Siècle de Louis XIV. ließ den Quintilian wieder zu ganz besonderer Geltung kommen. Pascal und Fenelon lernten von ihm und durch Rollins berühmtes didaktisches Werk (s. d. Art. Rollin) erlangte er in den Schulen höheres Ansehen als je vorher; übrigens hat sich der milde Rollin durch seine Bewunderung für ihn nicht abhalten lassen, die dem Domitian gewidmete Adulation in strengen Worten zu tadeln (un écrivain, capable de porter l'excès de la flatterie jusqu'à reconnaître pour dieu un empereur tel que Domitien, était digne de blasphémer contre Jésus-Christ et contre son Église). Wie Friedrich der Gr., der Autorität Rollins folgend, die Institutio oratoria in den preußischen Schulen zu ausgedehnter Benützung bringen wollte, zeigt die berühmte (in Schmidts Gesch. der Pädagogik III, 513 f. wieder abgedruckte) Kabinetsordre an den Minister von Zedlitz vom 5. Sept. 1779 (vgl. den Art. Friedrich der Gr. S. 738). Aber unsern Schulen hatte schon die Ausgabe Gesners vom Jahr 1738 den alten Rhetor wieder näher gebracht. Die große Ausgabe Spaldings (1798 ff.) gab den auf Quintilian gerichteten Studien einen neuen Impuls, ohne doch eine allgemeinere Benützung desselben in den Schulen herbeizuführen, so sehr auch die Weise der Erklärung darauf hinleiten konnte. Die späteren Ausgaben waren mehr kritisch. Dadurch aber, daß das zehnte Buch wiederholt in besondern Ausgaben (von Frotscher, Herzog, Herbst, Bonnell, Krüger) für den Schulgebrauch erschienen ist, scheint wenigstens diesem, das freilich auch noch eigentümliche Schwierigkeiten darbietet und selbst für seinen historischen Teil geweckteren Köpfe verlangt, in einem weiteren Kreise Geltung gesichert zu sein. Stellt man die Frage, ob Ciceros rhetorische Schriften oder Quintilians Institutio höher zu schätzen, so kann die Bemerkung der Frau von Staël (de la Littérature I) benützt werden, daß man bei Quintilian mehr feine und neue Gedanken finde als bei Cicero; aber doch hat jener auch wieder nichts, was mit den

Digitized by Google

Hauptabſchnitten im erſten Buche Ciceros vom Redner verglichen werden könnte. — Unſere Gymnaſialpädagogiker haben ſich auf eine Würdigung Quintilians noch nicht ſonderlich eingelaſſen*).

H. Kämmel. †

R.

Rabelais. In demſelben Jahre wie Luther, 1483, wurde Franz Rabelais in der kleinen alten Stadt Chinon in der Touraine geboren. Er empfing den erſten Unterricht in dem Benediktinerkloſter Seuillé bei Chinon, ſpäter im Kloſter la Bâmette bei Angers und dann auf der Univerſität Angers. Dort machte er die Bekanntſchaft der Brüder du Bellay, von denen der eine, der ſpätere Kardinal, ſein großer Wohlthäter ward. Dies blieb freilich auch ziemlich der einzige Gewinn, den er mitnahm, als er ſich von dort zu den Franciskanern nach Fontenai le Comte in Unter-Poitou begab, daſelbſt Profeß that, die Weihen empfing und (1511) Prieſter wurde. Hier im Kloſter, ſagt ſein Biograph, brachte er die auf Schulen verſäumte Zeit wieder ein und ſtudierte aus eignem Antrieb mit Eifer. Sein Wiſſensdurſt begnügte ſich nicht mit den Kenntniſſen, die er von ſeinen Kollegen gewinnen konnte, denn ſelten wußten die Mönche damals mehr als etwas Scholaſtik. Das übrige betrachteten ſie als Eitelkeit. Rabelais konnte ſolchem Beiſpiele nicht folgen: er wollte den ganzen Kreis des Wiſſens ausmeſſen, er wollte Grammatiker, Dichter, Arzt, Philoſoph, Juriſt, Sternkenner ſein und er wurde eins nach dem andern durch beharrliche Anſtrengung und ausgezeichnete Geiſteskraft. Beſonders waren es aber die Sprachen, denen er oblag. Latein und Griechiſch hatte er ſchon als Franciskaner ſich angeeignet, er korreſpondierte damals in griechiſcher Sprache mit Wilhelm Budäus, in deſſen Briefſammlung ſich zwei an Rabelais gerichtete griechiſche Briefe finden. Später lernte er Italieniſch, Spaniſch, Deutſch, Hebräiſch, Arabiſch. Den Mönchen im untern Poitou war um jene Zeit ein griechiſches Buch noch eine Art von Hexenſchlüſſel und wer es führte, in ihren Augen ein Teufelsbeſchwörer. So ſchauderten ſie vor Rabelais und beneideten ihn zu gleicher Zeit um ſein höheres Wiſſen; ſie haßten den, der durch ſein bloßes Beiſpiel ſchon ihren Müßiggang, ihre Dummheit ſtrafte, begriffen nicht, wie man in einem Kloſter ſich mit etwas Anderem als Eſſen und Trinken und Singen beſchäftigen könne, und unterließen daher auch nichts, ihm ſein Leben ſauer zu machen. Nachdem er die Verfolgungen eine Zeit lang erduldet hatte, erbat und erlangte er vom Papſte Clemens VII. ein Verſetzungsbreve, das ihm (1524) den Übertritt aus dem Franciskanerorden in den der Dominikaner geſtattete. Er wählte das Kloſter zu Maillezais in Poitou, wo er mit Freunden der Reformation bekannt wurde; auch dieſes aber verließ er, und zwar ohne Dispens, „warf die Kutte in die Neſſeln“ und führte ein wanderndes Leben. Einen Ruhepunkt bildet ſein Verhältnis zur Univerſität, ſpeciell zu der mediziniſchen Fakultät von Montpellier, von welcher er akademiſche Grade erlangt und der er ſo große Dienſte geleiſtet hat, daß bis in die allerneueſte Zeit jeder daſige Doktorand vor der Promotion Rabelais' Mantel anlegen mußte. Später kam er nach Lyon; 1534 in du Bellays Gefolge — als Leibarzt und Bratenſchneider — nach Rom, wo er in ſeinem religiöſen Skepticismus nur noch beſtärkt wurde; im folgenden Jahre aber begab er ſich noch einmal dahin und erlangte eine päpſtliche Bulle, welche ihn von der Apoſtaſie freiſprach, und eine zweite, welche ihm erlaubte, eine Präbende der Abtei St. Maur anzunehmen, durch deren damals ſchon beſchloſſene

*) In formeller Beziehung kann für Schüler eine Vergleichung der Ciceroniſchen copia dicendi mit der Quintilianiſchen brevitas ſehr belehrend werden. Vgl. Voigtland, Diss. de brevitate Quintiliania, im Progr. des Gymn. zu Schleuſingen von 1846. Auch die grammatiſchen Verſchiedenheiten zwiſchen Cicero und Quintilian laſſen eine nützliche Behandlung zu. Sonſt iſt natürlich ſehr genau zu ſcheiden, was O. dem Schüler und was er dem Lehrer ſein kann.

Digitized by Google

Auflösung er weltlicher Chorherr wurde. Endlich im J. 1545 erhielt er die Pfarre zu Meudon bei Paris. Über die musterhafte Verwaltung der ihm anvertrauten Seelsorge sind alle Schriftsteller einig. Sie zeichnen ihn als einen Vater seiner Bauern, als deren Leib- und Seelenarzt, als den Musiklehrer ihrer Kinder. Sein Haus war allen Dürftigen offen, nur Frauen hatten keinen Zutritt. Es war der Sammelplatz geistreicher und gelehrter Freunde, die ebenso von dem muntern Pfarrer, wie von der lieblichen Lage des Dörfchens angelockt, an schönen Tagen aus der Hauptstadt zu ihm kamen und seines gastfreien Umgangs genossen. Am 9. April 1553 starb er zu Paris, wohin er sich hatte bringen lassen, im Kirchspiel St. Paul, zu dessen Pfarrer er bereits designiert gewesen sein soll.

Schon bald nach seinem Tode ist seine Lebensgeschichte mit zahlreichen, größtenteils wohl geschichtlich nicht begründeten Anekdoten, durchwoben worden, welche so ziemlich alle einen frivolen, zum Teil einen cynischen Charakter tragen, von der ersten, welche ihn als Substituten des Klosterheiligen in Fontenai-le-Comte vorführt, an, durch jene bekannteste, er habe sich die Mittel zur Reise von Lyon nach Paris dadurch verschafft, daß er einen Vergiftungsversuch gegen die ganze königliche Familie simulierte, bis zu der haarsträubenden, nach welcher er sich sterbend einen Domino anlegen ließ, weil geschrieben stehe: beati qui in domino moriuntur. Jedenfalls sind diese Anekdoten ein deutliches Zeichen für das Urteil, das sich im Volke über den „lustigen Pfarrer von Meudon" gebildet hat. Ein richtiges Urteil über ihn festzustellen, ist schwer; denn von der Parteien Haß und Gunst entstellt schwankt sein Charakterbild in der Geschichte". Die Franzosen weisen natürlich mit Stolz auf diesen „größten Sohn ihres Landes", diesen würdigen Nebenbuhler des Cervantes, Vorbild und Meister von Swift und Sterne. Dennoch fehlt es auch bei ihnen weder an Tadlern, noch an nüchternen Beurteilern dieses Mannes und wir lesen z. B. in Louis Blancs Geschichte der französischen Revolution, einem Buche, das eine große Sympathie mit der deutschen Reformation zur Schau trägt: „Man ist geneigt an der Aufrichtigkeit der guten Lehren zu zweifeln, weil man sie in so schlechter Umgebung findet; man zittert, wenn Rabelais ernst wird, da es doch vielleicht nur Spott sein könnte; man glaubt ihn, hinter seinem Werke versteckt, über die Einfalt derer lachen zu hören, die sich beikommen lassen, ihn zu bewundern." — „Das letzte Wort seiner Philosophie ist: Stoßt an! Der Individualismus in Rabelais ist bloß abstoßend." Auch die Deutschen sind noch zu keinem festen Urteil gekommen. Dem gläubigen Hamann ist er „ein Mönch stark in dem Herrn und in der Macht seiner Stärke"; ihm ist es eine „Wollust" im Rabelais zu lesen, und unser aufgeklärter Schlosser findet kaum Worte, um seine sittliche Entrüstung gegen den Mann, dem nichts heilig ist, auszudrücken. Regis hat im zweiten Teil seines Rabelais (s. am Schluß des Artikels) S. 1370 bis 1481 die Urteile der Franzosen, Deutschen und Engländer von 1550 bis 1835 zusammengestellt. Neuerdings hat Dr. Arnstädt in einem Programm: François Rabelais und sein traité d'éducation, Plauen 1865, und später in seiner Monographie: François Rabelais und sein traité d'éducation, Leipzig 1872, die am häufigsten aufgestellte, bei den Deutschen vorzüglich beliebte Rettung Rabelais, die auch 1852 von Schnackenburg als selbstverständlich gegeben wurde, reproduziert. Rabelais sei, sagt Dr. Arnstädt, wenn er auch oft als gemeiner cynischer Spötter erscheine, im Grunde ein ernsthafter Geist. Durch seine Verkleidung schütze er sich in einer Zeit, wo jeder Denker kühn ausgesprochene Ideen mit dem Tode auf dem Scheiterhaufen büßte, vor einem ähnlichen Schicksal. So haben ihn seine Freunde bei dem König als einen lachlustigen, aber loyalen Menschen darstellen können, der von der Nachwelt bewunderte Werke schaffen würde. Dogmatische Fragen habe er behutsamerweise gar nicht oder nur leise berührt; aber die großen Reformen eines spätern Zeitalters in Frankreich: die politische und religiöse Freiheit, die Organisation der Finanzen, die Aufhebung der Privilegien, die Vervollkommnung des Gerichtsverfahrens, habe er vorausgesehen und vorbereitet. Nehmen wir dies Urteil zutreffend an und sehen von der auffallenden Thatsache ab, daß sich bei Rabelais'

Digitized by Google

Jünger Rousseau derselbe Widerspruch zwischen Ideal und Wirklichkeit, zwischen Theorie und Praxis wiederholt, so müssen wir doch darauf hinweisen, daß diese Darstellung die Frage nur umgeht, resp. sie gegen Rabelais entscheidet und diesen günstigsten Falls auf eine Stufe mit Erasmus stellt. Wer glaubet, flieht nicht und wer Ideen, von denen er erfüllt ist, zur Geltung bringen will, der fürchtet den Scheiterhaufen so wenig, wie ihn Calvin, mit dem Rabelais zeitig gebrochen hat, wie ihn Zwingli, Luther und ihre rechtschaffenen Genossen gefürchtet haben. Indem Rabelais seine Gedanken in dem Schmutze seiner Darstellung versteckte, verzichtete er auf eine Wirksamkeit und es liegt wenig daran, ob er diese von der Zukunft erwartete oder ob er sich nur am Brillantfeuer seiner Ideen ergötzte.

Man muß in der That die Fähigkeit haben, den ewigen Gehalt auch in einer Form zu finden, die ganz und gar einer bestimmten Zeit angehört, und die häßlichen Fehler des Jahrhunderts dem einzelnen Sohne desselben nicht zuzurechnen, um sich für einen Gelehrten gewinnen zu lassen, der seine Perlen mit einer gewissen Lust vor die Säue wirft und die Knechtsgestalt, als wäre sie die ihm gebührende, zur Schau trägt. Der Meister in allen Fakultäten, dem acht Sprachen geläufig waren, und der dies alles nicht äußerlich angelernt, sondern zum vollen geistigen Eigentum gemacht hat, begegnet uns, obenein im geistlichen Ordensgewande, zu Rom als der Spaßmacher unter dem Gesinde eines Bischofs.

In diesem strengeren Urteile begegnen wir uns mit dem jüngsten deutschen Übersetzer und Kommentator von Rabelais F. A. Gelbcke — Rabelais' Gargantua und Pantagruel, Leipzig, Verlag des bibliographischen Institutes — welcher schreibt: „Wie„viel man immer dem allgemeinen Kulturgrad der damaligen Zeit, der herrschenden „Sitte, der Nationalität, der satirischen Freiheit und der Individualität und Erziehung „des Verfassers einräumen möge; wie sehr man auch die Wahl der Mittel mit dem „lobenswerten Endzwecke zu entschuldigen versuche: dennoch bleibt ein Rest von Roh„heit und Schmutz (nicht der Gesinnung, wohl aber der Phantasie) übrig, der unser „Gefühl in hohem Grade beleidigt." Wie dem sei, Rabelais verdient eine Stelle in der Geschichte des Unterrichtswesens, welche im Grund überhaupt die der geistigen Bildung ist, in derselben Weise etwa, wie Leibnitz. Seine Verwandtschaft mit diesem ist augenfällig und nur der deutsche Volkscharakter, wie die 150 gewaltigen Jahre, welche zwischen den Geburtstagen beider Gelehrten liegen, bekleiden unseren Landsmann mit der größeren Würde. Das lebendigere Interesse gewinnt uns der Franzose ab.

Entscheidend für dieses Urteil und für uns zunächst maßgebend ist das Hauptwerk seines Lebens, sein satirischer Roman Gargantua und Pantagruel. Pantagruel, d. h. Buch 2 erschien zuerst, wahrscheinlich um 1534; dann folgte Gargantua, d. i. das erste Buch des Romans. Vollendet wurde das Werk zu Meudon, die letzte Partie erschien sogar erst nach dem Tode des Meisters. Es sind fünf Bücher, jedes mit besonderem Prologus, einige mit Widmung. Das erste führt den besonderen Titel: Das unschätzbare Leben des großen Gargantua, Vaters Pantagruels, weiland verfaßt durch Meister Alcofribas, den Abstraktor der Quintessenz; das zweite: Pantagruel der Dipsoden König in sein ursprünglich Naturell wiederhergestellt, nebst dessen erschrecklichen Heldenthaten und Ebentheuern, verfaßt durch Meister Alcofribas Seligern, der Quintessenz Abstraktor. Dazu kömmt noch ein Nachtrag: „Treu wahrhaft untrüglichs Pantagruelisches Prognostikenbüchlein auf das Jahr Immerdar zu Nutz und Warnung derer von Natur verstockten Grillenfänger neu verfaßt durch Meister Alcofribas ermeldten Pantagruels Erbtruchseß. Von der güldnen Zahl, non dicitur: ich sind dies Jahr nichts davon trutz aller Kalkulation. Weiter im Text: Verte folium." Dieses umfangreiche Werk — die mir vorliegende französische Ausgabe zählt 354 Seiten 4°, die deutsche von Regis 958 Seiten 8°, — ist ein geschichtlicher, philosophischer und satirischer Roman, der erste dieser Art, den man in französischer Sprache geschrieben hat. Rabelais läßt darin so zu sagen alle Ordnungen des Staates, alle Lagen des Lebens über die lustigen Bretter ziehen und erheitert uns also auf Kosten des ganzen

Digitized by Google

menschlichen Geschlechtes. Das ist so wahr, daß es eine besondre Ausgabe mit folgendem Titel giebt: „Les oeuvres de maistre François Rabelais ou histoire satirique de son temps sous les noms de Gargantua Pantagruel Panurge Amsterdam 1663. 2 vol. in 12.“ (Esmangart und Eloi Johanneau: Édition variorum I. p. XX.) Dieser Titel hängt mit der Meinung zusammen, der Roman sei eine großartige Allegorie, darin jede Person, ja jedes deutlicher beschriebene Tier einen der französischen Großen bedeute, eine Auffassung, mit welcher wir uns hier nicht abzufinden haben. Der zweite Teil der Gelbckeschen Übersetzung giebt die bezüglichen Mitteilungen sehr eingehend. Uns beschäftigen jedoch allein diejenigen Partieen des Romans, welche auf den damaligen Zustand des Unterrichts in Frankreich eingehen.

Wir treten damit in eine jener gewaltigen Zeitperioden, da ein neuer Geist alte Formen zerschlägt, wo so zu sagen alle drei Zeiten, Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft, sich begegnen. Häßlich und widerwärtig genug war das Vergangene, das noch seine Herrschaft zu behaupten suchte. In der Wissenschaft machten sich die Ausläufer der Scholastik breit, Kleinigkeitskrämerei, Spitzfindigkeit aller Art, geistloses läppisches Haschen nach Witz, welchem zuletzt kein Objekt zu gering oder zu profan war; dabei in der Darstellung die ärgste Geschmacklosigkeit, die es geben kann, gipfelnd vorzüglich in Sprachmengerei und in einer Manie, die disparatesten Dinge herbeizuschleppen, meist um mit einer Gelehrsamkeit zu prunken, welche gar nicht einmal da war. Zu schweigen von der Unbekanntschaft mit aller Natur und Weltgeschichte, besaßen die gelehrten Herren nicht einmal eine notdürftige Kenntnis der Sprache, in welcher sie ihre Subtilitäten auskramten, der lateinischen. Incredibile prope dictu est, sagt Freigius im Leben des Ramus, sed tamen verum et editis libris proditum, in parisiensi academia doctores exstitisse qui mordicus tuerentur ac defenderent, „ego amat“ tam commodam orationem esse quam „ego amo“, ad eamque pertinaciam comprimendam consilio publico opus fuisse. Wir finden Belege für dies eine schlagende Beispiel auch in des Erasmus encomion Moriae in der Basler Ausgabe von 1776 S. 158. Solchem Zustande der Wissenschaft entsprach derjenige des Schulunterrichtes, welcher in den Händen unwissender und unfähiger Geistlicher lag und in Frankreich nicht viel anders war, als ihn die Darstellungen aus dem 16. Jahrhundert in der Encyklopädie in Deutschland beschrieben haben. Die vollendete Karikatur alles erziehenden Unterrichts war der den jungen Fürsten erteilte*). Aber wir kennen das 16. Jahrhundert auch als dasjenige der Reformation und zwar der vorbereiteten; wir wissen, daß sich mindestens seit der Mitte des fünfzehnten in Italien, den Niederlanden, in Deutschland und Frankreich um jene Zeit edle Männer mit dem Feuer der ersten Liebe den humanen Studien widmeten, daß dann die deutschen Reformatoren einen Frühling in das deutsche Schulwesen brachten, von dessen Aussaat unsre Söhne die goldnen Früchte brechen. Wir wissen, daß sie dem Unterrichte mehr, fast möchte ich sagen erfolgreichere Teilnahme zuwandten, als der Kirchenverbesserung und daß sie hier Männer zu Arbeitsgenossen hatten, die sich — aus welchen Gründen es nun gewesen sein mag — von dem Streite über die römische Kirche fern hielten. Es braucht nur an Erasmus erinnert zu werden. Eine ähnliche Stellung wie dieser nahm Rabelais ein. Er war der neuen Lehre, zu welcher er sich äußerlich zu bekennen nicht für gut hielt, von ganzer Seele zugethan und verkündete sie in Bezug auf die Erziehung mit solcher Wärme, daß die dieselbe angehenden Kapitel seines Buches zu den besten und reinsten desselben gehören, daß sie sogar den satirischen Ton zweimal fallen lassen und in ernste Belehrung übergehen. Dadurch verdienen sie sich die erste Stelle in jener prächtigen Reihe von Zeugnissen, in welchen evangelische Wahrheit trotz der Niederlage der Reformation in Frankreich das tiefe Dunkel durchbricht. Gerade die Niederlage erhöht das Interesse, das wir

*) „Man hat mich zum wahren Vieh machen wollen, und es ist gelungen“, rief noch sehr viel später der Herzog von Berri aus, da er gelegentlich seiner Entsagung auf den spanischen Thron im Parlamente nicht über das Wort Monsieur hinauszukommen vermochte. Ginguené, De l'autorité de Rabelais, 1791, und Duclos, Mémoires, tom. I.

Digitized by Google

n Erſcheinungen wie Gerſon, Rabelais, Fenelon, an den Männern des Port Royal nd des Oratoriums nehmen.

Rabelais' Werke ſind in Deutſchland ſelten; deshalb und da es eine zu erhebliche Mühe wäre, um der wenigen Seiten willen, welche uns unmittelbar angehen, das ganze Buch durchzuſehn, iſt es wohl am Platze, das Weſentliche hier mitzuteilen. Wir halten uns dabei ſtreng an die Überſetzung von Regis, um nicht durch den nicht allein wegen ſeiner altertümlichen Form ſchwierigen franzöſiſchen Text die Sache zu erſchweren.

Gargantua iſt der Sohn des Rieſen Grandgoſchier Grandgousier und der Gurgelmilte Gargamelle, der Tochter des Königs der Millirmähler (parpaillos, Schmetterlinge, Spottname der Reformierten, die gleich Schmetterlingen ſolange ums Licht flogen, bis ſie ſich verbrannten, alſo der Ketzer). Er iſt ein Rieſenkind, 11 Monate nach der Empfängnis gar wunderbarlich zur Welt gekommen, zu deſſen Ernährung 17 913 Kühe von Pautillé und Bréhémond verſchrieben werden, weil keine Amme für ihn zu finden war. „Zwar wollen ein paar Scotiſtiſche Doktoren behaupten, daß ſeine Mutter ihn geſtillt habe und daß ſie 1402 Pipen 9 Maß Milch auf jeden Ruck aus ihren Brüſten habe melken können. Aber es iſt der Wahrheit nicht ähnlich und dieſer Satz mammaliter pro scandaloso wehmütigen Ohren ärgerlich und ſchon von weitem nach Ketzerei ausdrücklich ſtinkend erklärt worden." (Kap. 7.) Nachdem der Knabe dem Vater überraſchende Beweiſe von Geiſt gegeben, erkannte dieſer, „daß in ſeinem Verſtand was Göttliches iſt: ſo ſcharf, ſpitzfindig, hell und tief befind' ich ihn", beſchloß alſo ihn einem Gelehrten zur Unterweiſung zu übergeben und nichts dran zu ſparen. „Alsbald zeigt man ihm einen großen ſophiſtiſchen Doktor, Namens Meiſter Thubal Holofernes an, der trieb ihn ſein ABC-Täflein ſo in den Kopf, daß er es vor und rückwärts konnt' und bracht' damit 5 Jahr und 3 Monat zu. Danach las er ihm den Donatus, den Facetus, Theodoletus und Alanus in parabolis und damit bracht' er wiederum zu 13 Jahr 6 Monat und 2 Wochen. Aber merket wohl, zu gleicher Zeit lehrt er ihm auch auf Gotiſch zu ſchreiben, denn er ſchrieb alle ſeine Bücher, weil die Druckkunſt noch nicht im Brauch war. Er verbringt hierauf 18 Jahr 11 Monat an der Lektüre von de modis significandi cum Schaaliis Balgewindii, Breitmaul, Schwafelin, Sauſenbraus, Hans Kalben, Billonii, Vorleckerei und anderer mehr, die er ſo gut lernte, daß er ſie vorwärts und rückwärts zu ſagen vermochte, fernere 16 Jahr 2 Monate gingen über dem Studium des Computus hin (d. h. des liber Aniani qui Computus nuncupatur cum commento, eines aſtronomiſchen Handbüchleins für Laien zur Komputation, 1 Berechnung des Sonn'- und Mondenlaufs, der güldnen Zahl, Epakten, daß 1493 erſchienen war). Dann ſtarb der Lehrer „an der Krätz, das verſtand ſich". Nach dieſem kriegt er einen andern alten Huſter Namens Meiſter Hiob Zäumlein, der las ihm den Hugutio, Hebrardi Grăcismum, das Doktrinal, die partes, das quid est, das supplementum, „Memmendreck de moribus in menso servandis" (das ſind trotz der fehlenden Interpunktion zwei Werke; unter der erſteren Bezeichnung iſt verhöhnt: Mammetractus sive expositio in singulis libris bibliae authore Marchesino. Mainz. Schöffer 1470; unter dem andern die in elegiſchen Verſen verfaßten Tiſchregeln für Knaben von Sulpitius Verulanus. Sie beginnen: quos decet in mensa mores servare docemus virtuti ut studeas litterulisque simul*). Seneca de quatuor

*) Noch eine Probe aus dem Büchlein:

Regimen mensae honorabile:
Nemo cibum capiat donec benedicite fiat.
Privetur mensa qui spernet haec documenta

Dum manduca { vultus hilares habea / Sal cultello capia / Quid sit edendum ne peta / Membra recta sedea / Mappam mundam tenea / Ne scalpetis carea / Modicum sed crebro biba } tis

Digitized by Google

virtutibus cardinalibus (pseudonymes Machwerk aus dem 16. Jahrhundert von Martin von Braga) Passavantus cum „commento und dormi secure (Predigtsammlung und Eselsbrücke für faule Geistliche) aufs Fest" (Kap. 14.) Nachdem sich nun Gargantua unter dem ersten Lehrer obgemeldete 53 Jahr 10 Monate 2 Wochen, unter dem andern auch noch geraume Zeit abgemüht hatte, ward sein Vater gewahr, daß er „in nichts zuruckt und was das ärgst war, davon ganz thörig, dämisch, faslich und blöd im Kopf ward". Darüber beklagt er sich beim Vicekönig in Papenhöhning, „der gab ihm zu verstehen, es würd' ihm weit nützlicher sein gar nichts zu lernen, als solche Bücher unter solchen Lehrmeistern, weil ihr Wissen eitel Viehzeugs und ihre Weisheit nichts als leeres Stroh wäre, welches die guten edeln Geister verbastardirt' und alle Blüth' der Jugend erstickt'." Des zum Beweise führte er ihm seinen Pagen Eudämon vor, zwölfjährig, erst zwei Jahr unterrichtet, „so wohlgeschmuckt, gestutzt, frisirt, so sauber ausgestäubt, gebügelt und so sittsamen Wesens, daß er vielmehr einem Engelein als einem Menschen ähnlich sah". Zum Reden aufgefordert tritt dieser ebenso unerschrocken wie bescheiden vor, hält dem Gargantua eine Rede, darin er ihn lobt, zum Gehorsam gegen Grandgoschier ermahnt und um einen Platz unter seinen Dienern bittet. „Dies alles ward mit so schicklichen Gebährden, so beredtsamer Stimme, so deutlichem Ausdruck, in so zierlicher Sprach und feinem Latein von ihm fürbracht, daß man ihn eher für einen Gracchus, Cicero oder Aemilius der Vorzeit, als für einen jungen Knaben dieses Jahrhunderts gehalten hätt. Dagegen bestund des Gargantua ganze Antwort und Contenanz in weiter nichts, als daß er euch wie eine Kuh zu heulen anfieng . . . (folgt eine unübersetzbare Stelle). (Kap. 15.) Der so drastisch eingeleitete Gegensatz der mönchischen und humanistischen Erziehung wird nun weiter ausgeführt. Meister Hiob Zäumlein erhielt sein Lohn, „ein theologisch Mäßlein Wein auf den „Weg" und durfte „zu allen Teufeln geh'n". Seine Stelle erhielt Ponokrates, der Erzieher des Eudämon. Von ihm begleitet zieht Gargantua nach Paris. Es steht schon in dem uralten Märchen, welchem Rabelais in seinem Roman folgt, daß der Riese die Glocken der Notre-Dame-Kirche aushebt, um sie seiner Mähre als Schellengeläut an den Hals zu hängen; trotzdem finden seine Ausleger darin eine Anspielung auf die Ansprüche, welche Franz I. an die Stadt in Bezug auf ein Halsband machte, mit dem er Frau von Estampes schmückte. Lassen wir sie dabei und freuen wir uns an dem köstbaren Specimen damaliger Schulberedsamkeit, welche das 19. Kap. in der Rede des Meister Jonas Fochtelnburg bringt, des „bastantesten von der ganzen Fakultät", den diese an Gargantua absendet, um die Rückgabe der Glocken zu erlangen: Es heißt z. B. „— Schauns domine, es sind nun schon an die achtzehn Täg her, daß ich an dieser schönen Rede spintisir und kau! Reddite quae sunt Caesaris Caesari et quae sunt dei deo. Ibi jacet lepus (da liegt der Hase). Mein Treu domine, wann ihr bei mir zur Nacht wollt essen in camera, bei dem Sankt Chrisam charitatis: nos faciemus bonum cherubin (wir werden uns die Nasen cherubinrot trinken) ego occidi unum porcum et ego habet bonum vino. Aber von einem guten Wein kann man nit reden bös Latein. Wohlan de parte dei (de par Dieu) date nobis glockas nostras. Schauns her, ich schenk und übergeb' euch auch von unserer Fakultät ein sermones de Utino; utinam, daß ihr uns unsre Glocken wollt geben. Vultis etiam Ablassios? perdiem vos habebitis et nihil zaletis."

Der Redner wird belohnt, die Glocken erhalten ihre alte Stelle wieder und Gargantua kehrt zu den Studien zurück. Erst läßt ihn Ponokrates, um die Verirrung seiner Vorgänger kennen zu lernen, bei seiner alten Weis und Gewohnheit bleiben. Sie ist geisttötend, leibverwöhnend. Viel Schlaf, öfteres Essen, sinnloses Beten, „darnach studirt er ein leidig halb Stündlein, die Augen starr auf sein Buch gericht, aber sein Seel war in der Kuchel." Einen guten Teil des Tages verzettelte er mit Spielen, deren Rabelais 214 aufzählt, während der älteste deutsche Übersetzer 586 nennt; doch kehren oft dieselben Spiele unter vier, fünf verschiedenen Namen wieder;

Digitized by Google

manches hat die Laune eingefügt; aber die meisten sind, wie es der Tendenz nach alle sollten, Karten oder Würfel oder Brettspiele.

Nun greift Ponokrates verbessernd ein, doch mit langsamer sichrer Hand, die Natur berücksichtigend, welche eine plötzliche Änderung nicht leiden mag. Er sorgt erst für das Vergessen des Alten und erweckt dadurch, daß er seinen Scholar in gute Gesellschaft führt, in diesem das Verlangen, besser für seine Ausbildung zu sorgen. Hiernach sind eine gute Zeiteinteilung und eine Einrichtung, bei der keine Stunde verloren geht, seine Hauptsorge. „Es erwacht' demnach Gargantua gegen vier Uhr des Morgens. Während man ihn abrieb, ward ihm eine Seite aus hl. Schrift laut und vernehmlich vorgelesen mit jeden Kap. schicklichem Fürtrag und war dazu ein junger Knab aus Basche bürtig angestellt, Namens Anagnostes. Auf Anlaß und Inhalt selbiger Lektion erging er sich öfters im Gebet, Lob, Preis und Danksagung gegen den guten Gott, deß Majestät und wunderbare Gericht ihm die Schrift offenbaret hätt'. Dann beschauten sie sich den Stand des Himmels, ob er noch war, wie sie ihn abends zuvor gemerkt, in welche Zeichen die Sonn' an selbigem Tag einträt', desgleichen der Mond." Während er angekleidet ward, wurden die Lektionen des vorigen Tages mit ihm wiederholt; er sagte sie auswendig her und ergänzte sie „durch allerlei praktische Fäll' und Exempel aus dem Weltlauf". Hierauf drei volle Stunden Unterricht und dann Spaziergang mit solchen Spielen, die den Leib so weidlich übten, als vorher der Seele geschehen war. Heimkehr, frische Wäsche, und Erwartung der Mahlzeit, während dessen sie etliche Sprüche aus der Lektion hersagten. Über dem Essen wurde ihm erst aus den alten Heldengeschichten vorgelesen; später begann ein lustiges Gespräch, sie „handelten zuvörderst von Tugend, Kraft, Eigenschaften und Natur alles dessen, was ihnen bei Tisch servieret ward: vom Brot, Wein, Wasser, Salz, Fleisch, Fischen, Früchten, Kräutern, Wurzeln und deren Zubereitung", wodurch er alle einschlagenden Stellen des Plinius, Athenäus, Dioskorides, Julius Pollux, Galen, Porphyrius, Oppianus, Polybius, Aristoteles, Heliodorus und Aelian kennen lernte. Die Schriften dieser Männer wurden auch oft nachgeschlagen, so daß Gargantua die besten Ärzte überflügelte. Gebet und Lobgesang schlossen die Tafel. Nach derselben wurden Karten gebracht, „nicht um zu spielen, sondern daraus viel tausend kleine neue Fündlein und Artigkeiten zu erlernen, die all' in die Rechenkunst einschlügen, wodurch er selbige Zahlenweisheit sehr lieb gewann und sich alle Tage die Zeit nach Mittag und Abendessen damit so angenehm vertrieb als weiland mit den Würfeln und Kartenspiel, auch nebenher so viel Theorik und Praktik davon so gründlich erfaßt, daß der Engländer Tunstal (Cuthbert Tonstal, geb. 1476, gest. 1559 schrieb u. a. „Cuthberti Tonstalli de arte supputandi libri quatuor." London 1522), der ausführlich darüber geschrieben, bekennen müßte, gegen ihn wüßt' er nicht mehr davon als vom Hochdeutsch. Und nicht allein hierin, sondern auch in den andern mathematischen Scienzien als Geometri, Astronomi und Musik. Denn während sie die Verdauung und Concoction ihrer Speisen abwarteten, machten sie tausend kleine zierliche geometrische Instrument und Figürlein, practizirten auch die astronomischen Canones." Wir begegneten schon bei Kämmerer (s. d. Art.) dem Gebrauch der Musik, sonderlich der Gesangesstunde, als einer Übung des Leibes im edleren Sinne; auch Ponokrates läßt Gargantua nach dem Essen singen, Spinett, Laute, Harfe u. s. w. spielen. Dann folgen noch drei, auch mehr Stunden ernster Arbeit, bestimmt zur Repetition, zur Ausarbeitung des früh Erlernten und zur Schreibübung, aber mit lateinischen Lettern statt mit gotischen. Dann beginnt unter Mitwirkung eines jungen Edelmannes aus Touraine mit Namen Gymnastes die Leibesübung im engeren Sinn. Gebrauch der Waffen, Jagd, Ringen, Laufen, Springen, Schwimmen, wobei allerlei Künste versucht werden, dann neues Laufen und Klettern. Wer sich für die Geschichte des Turnens ein wenig interessiert, findet in der ausführlichen Beschreibung viel interessantes Material. Die Strickleiter, die Hanteln (hier nach dem Griechischen ἁλτῆρες halteres genannt), Gliŋgstangen u. s. w. werden vorgeführt; auch Demosthenische

Digitized by Google

Lungenkräftigung durch lautes Rufen kam vor. Auf dem Heimwege, der nun wieder langsam geschah, botanisierten sie; die Pflanzen wurden gesucht, geprüft, mit den Beschreibungen der Alten verglichen und zuhause verwahrt. War der Morgenimbiß spärlich, so durfte nun die Abendmahlzeit mehr Recht in Anspruch nehmen, doch war auch sie von allerlei geistigen Beschäftigungen umgeben und durchzogen. Nach dem Abendbrot wurden auch bisweilen die Versammlungen gelehrter Leute und solcher, die fremde Länder gesehn, aufgesucht. „Um Mitternacht, bevor sie sich zur Ruh' begaben, stiegen sie auf dem freiesten und höchsten Söller ihres Hauses, des Himmels Antlitz zu beschauen und gaben da auf die Kometen acht, wanns ihrer hätt, auf die Figuren, Aspecten, Stellung, Oppositionen und Conjunctionen der Gestirn. Dann recapitulirt er kürzlich nach der Pythagoreer Art mit seinem Lehrer alles, was er im Lauf des Tags gehört, verkehrt, erstört, gethan und gelesen hätt. Und rufen Gott den Schöpfer im Gebet an, stärkten ihren Glauben zu ihm, lobpriesen seine unendliche Güt' und gleichwie sie ihm Dank für alles Vergangene sagten, so befahlen sie sich auch in aller Zukunft seiner göttlichen Gnad' und Huld. Wann dies vollbracht war, gingen sie schlafen."

Ein wenig anders war die Tagesordnung bei Regenwetter. Zwar die Lektionen gehen unverändert weiter; aber an die Stelle des Turnens treten teils andre Spiele, teils Belehrungen auf dem offnen Markt des Lebens, „gingen auch aus und sahen, wie man die Metalle schmolz und schied oder Geschütze goß oder besuchten Goldschmiede die Juwelirer, Steinschneider, Alchymisten und Münzer, desgleichen die Weber, die Sammet- und Tapetenwirker, die Uhrenmacher, Spiegelschleifer, Orgelbauer, Drucker, Färber und mehr dergleichen Handwerksleut und überall, wo sie hinkamen, da theilten sie Trinkgelder aus, wogegen sie die Industrie und Erfindsamkeit der Gewerbe betrachteten und einsehn lernten. Wohnten auch den öffentlichen Lectionen, den solennen Actibus, Repetitionen, Declamationen, Zeugenverhören, der artigen Anwäld, den Sermonen der rev. Prediger bei" — — — „und statt des Herbarisirens gingen sie in das Spezereygewölb zu den Kräuterhändlern und Apothekern, untersuchten da aufmerksam die fremden Wurzeln, Blätter, Früchte, die Sämereien, Gummen, Salben, desgleichen, wie man sie verfälscht." Selbst Gaukler und Marktschreier mit ihren Gesten und Finten blieben von der Aufmerksamkeit des jungen Fürsten nicht ausgeschlossen und diesem wurde die fortgesetzte Übung, die ihm anfangs beschwerlich schien, im Verlauf so leicht, süß und ergötzlich, „daß es vielmehr als Kurzweil für einen König als eines Schülers Zucht zu sein schien". Dennoch wurde ihm in jedem Monat an einem schönen hellen Tage Vacanz gegeben, welche zu einer Landpartie benützt ward." (Kap. 23, 24. S. 72 bis 82.)

Noch einmal führt uns Rabelais in dem Pantagruel (2. Buch Kap. 7, 8) in die Schule. Gargantua ist Vater des Pantagruel geworden, der nun seinerseits auf Reisen geht. Die Begegnung mit einem Limousiner, welcher die Franzosensprach verhunzte, indem er nur in Fremdwörtern redete, entspricht der Rede des Jonas Fuchtelberger; das Verzeichnis der Spiele im Gargantua erhält ein noch gelungeneres Seitenstück in dem Katalog der Bibliothek zu Sankt Victor, einer schonungslosen Verhöhnung der Schriftsteller aus der alten Schule. Die ausführliche Beschreibung von Gargantuas Studien tritt in einem Schreiben vor unsere Seele, darin der Vater seinen Sohn zu fleißigen Arbeiten ermahnt. Die Franzosen sind in dem Lobe dieses Briefes sehr beredt; aber sie gehen nicht über die Wahrheit hinaus. „Vielgeliebter Sohn," hebt er an, „unter den Gnadengütern und Vorzügen, womit der allmächtige Protoplastes Gott die Natur des Menschen in ihrem Ursprung begabt und ausgerüstet hat, scheint mir der vor allen herrlich und einzig zu sein, durch welchen sie in ihrem sterblichen Zustand schon eine Art von Unsterblichkeit zu erlangen und im Verlauf des flüchtigen Lebens ihren Namen und Samen zu verewigen befähigt wird. Welches durch unsers Leibes Abkunft im rechtmäßigen Ehestand geschieht, wodurch uns einigermaßen ersetzt wird, was wir durch unsrer ersten Eltern Uebertretung verloren haben: zu denen gesagt ward, weil sie nicht

Digitized by Google

des Schöpfers Geboten folgsam gewesen, so sollten sie sterben und durch Tod diese so wunderwürdige Bildung, darinn der Mensch erschaffen war, wiederum vernichtet werden." Er freut sich nun des Sohnes, in dem er überleben soll, erschrickt aber bei dem Gedanken, daß derselbe etwa vom Wege der guten Sitten abwiche und mag es nicht denken, „daß der geringste Theil von mir, welches der Leib ist, überblieb und der beste, die Seel', die unsern Namen unter den Menschen im Segen erhält, entartet und verkümmert wäre". Er sagt das nicht aus Mißtrauen, verlangt nicht, daß Pantagruel das gute Leben beginne, sondern daß er es fortsetze, und beteuert, stets gehandelt und gesorgt zu haben, als wenn ihm auf der Welt kein anderer Schatz wäre als seines Sohnes Tugenden, Zucht und Mannheit. Auch sein seliger Vater, hochgesegneten Andenkens, hat viel für seine Ausbildung gethan, doch nicht mit günstigem Erfolge. „Ich konnt nicht solche Lehrer haben, wie du hast. Die Zeiten waren finster, schmeckten nach der Gothenqual und Barbarey, die alle gute Literatur zu Grunde gerichtet. Aber mit Gottes Hülf ist den Künsten bei meiner Zeit ihr Licht und Ansehn wieder gegeben." So groß ist der Unterschied, daß er, damals der Gelehrteste seiner Zeit, heute zu den kleinen Schulfüchsen gehören würde. „Anitzt sind alle Disciplinen wieder hergestellt, Griechisch, ohn' welches eine Schand wär', sich einen Gelahrten nennen zu wollen, Hebräisch, Chaldäisch, Latein." Die Buchdruckerkunst kommt zu Hülf. „Die ganze Welt ist voll gelahrter Männer, hochbelesner Lehrer, voll reichbegabter Bücherfäl und dünkt mich, daß eine solche Bequemlichkeit der Studien, wie man itzo sieht, weder zu Plato noch Cicero Zeiten, noch Papiniani gewesen sei. Und wird sich künftig in Gesellschaft gar keiner mehr herfürtraun dürfen, der nicht in der Minerva Werkstatt recht aus dem Grund polirt ist. Ich seh', es sind die Straßenräuber, Stallbuben, Wagbäls und Henkersknecht itzund gescheiter als die Doctoren und Prediger zu meiner Zeit. Ja, was sag' ich? Selbst die Frauen und Mägdlein hat nach diesem Lob und Manna guter Erkenntnis gelüstet *)." Nun erzählt er, wie er noch Griechisch gelernt habe und sich jetzt an Plato und Plutarch freue. Den Sohn verweist er auf „löblich Beispiel und lebendigen mündlichen Rath" seiner Lehrer. Von den alten Sprachen soll er Griechisch, Lateinisch, Hebräisch „wegen der hl. Schrifften", Arabisch und Chaldäisch lernen, den Stil im Latein nach Cicero, im Griechischen nach Plato bilden. „Von Historien müss' es nichts geben, das dir nicht all im Gedächtnis treu geläufig wäre." In freien Künsten, Musik, Arithmetik, Geometrie ist der Vater selbst schon sein Lehrmeister gewesen; er soll weiter gehen, auch Astronomie hinzufügen, aber die divinatorisch Astrologie und die Lulliuskünste bei Seite lassen, „denn es ist eitel Unfug und Thorheit". Auch das bürgerliche Recht soll der Prinz kennen, den Text wörtlich, den Inhalt philosophisch auffassen. „Anlangend die Kenntnis natürlicher Ding verlange ich, daß du dich darauf mit Fleiß verlegest, daß kein Meer, See, Fluß noch Quell sei, davon du nicht die Fische wüßtest. Alle Vögel des Himmels, alle Bäum, Gebüsch und Sträuch der Wälder, alle Kräuter der Erde, alle Erz im Schoos des Abgrunds, alle Gestein, soviel das ganze Morgenland und Mittag hegt, nichts müße dir verborgen bleiben." Weiter verweist er ihn auf die Kenntnis der andern Welt, d. i. des Menschen, die er ebensowohl durch Sectionen, wie aus Büchern gewinnen solle. „Fange zu einigen Stunden des Tages die hl. Schrifften zu treiben an, erst griechisch das neue Testament und die Brief der Apostel, dann hebräisch das Alte; mit einem Worte: tauche dich in ein Meer des Wissens." Es sei dazu hohe Zeit, denn bald werde ihn der Ernst des Lebens der gelehrten Ruh und Zufriedenheit entführen. „Weil aber nach Salomos wahrem Wort die Weisheit nicht kommt in die Seelen der Bösen und Wissen ohne Gewissen nichts anders als der Seelen Tod ist, so sollt du Gott dienen, Ihn lieben, fürchten und auf

*) Derselben Auseinandersetzung begegnen wir bei Luther in der Schrift an die Ratsherrn aller Städte Deutschlands, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen. Anno 1524 unter Nr. 10, 11, 12, 59, 63.

Digitized by Google

ihn dein ganzes Sinnen und Hoffen setzen, und stark im Glauben durch die Lieb', Ihm also fest verbunden sein, daß dich die Sünd' ihm nimmermehr entreißen mag. Trau' nicht dem Irrsal der Welt. Hänge dein Herz nicht an Eitelkeit, denn dieses Leben ist vergänglich, aber des Herrn Wort bleibt ewig. Sei allen deinen Nächsten gern zu Diensten, liebe sie wie dich selbst. Ehre deine Lehrer, fliehe die Gemeinschaft derer, denen du nicht willst gleich sein, und die Gaben, die du von Gott empfangen hast, laß sie dir nicht umsonst verliehen sein. Und wenn du vollends dort alle Weisheit erworben zu haben spüren wirst, komm wieder zu mir, daß ich dich seh' und meinen Segen dir geb', eh' ich sterbe. Mein Sohn, der Friede und die Gnad unsers Herren sei mit dir. Amen. Aus Utopien am siebenzehnten des Märzmonates, dein Vater Gargantua."

Klarer und einnehmender haben wir das Programm der Humanisten des 16. Jahrhunderts, in deren vorderste Reihen sich Rabelais hier stellt, kaum an einem zweiten Ort gefunden. Voran stand die Schrift; dann wurden die alten Sprachen wieder in ihr Recht gesetzt, Cicero, Plato traten an die Stelle des Mammetractus; verdrängt wurden astrologische und verwandte Nichtswürdigkeiten; dagegen Geschichte und Naturbeschreibung neu aufgenommen; letztere in einer Ausdehnung und in einer Methode, wie wir sie gleich vollendet bei keinem der deutschen Humanisten antreffen; der Leib ward geübt; das Leben des Volkes in Politik, Gewerbe, Handel dem Zögling aufgeschlossen und endlich der Unterricht zur Erziehung des sittlich tüchtigen, des frommen Menschen erhoben, auch nach seiner methodischen Seite zu Vollkommenheit ausgebildet. Der Verfasser des Pantagruel bleibt nun bei dieser Expektoration nicht stehen, sondern zeigt in der Geschichte seines Helden die Früchte solcher Erziehung. Neben der Unsittlichkeit Panurgs und der Roheit des Bruders Jean erhebt sich Pantagruels Charakter: besonnen, weise, gewandt, gütig. Er vereinigt seltne Vorzüge, unter denen die Verehrung für seinen Vater der größte ist. „Niemals hat wohl ein Schriftsteller der kindlichen Liebe und dem väterlichen Ansehn mehr Kraft, Würde, Tiefe gegeben als Rabelais. — Im Augenblick, wo die Gesellschaft sich auflöste, hat Rabelais einen Vater gezeichnet, der seinen Sohn mit der einnehmendsten Güte, mit der uneigennützigsten Hingebung erzog und einen Sohn, durchdrungen von der zärtlichsten Liebe, der höchsten Ehrfurcht, der lebendigsten Dankbarkeit für seinen Vater," sagt Guizot, der sich in den Annales d'éducation III. p. 1, 251—55 ausführlicher über diesen Punkt äußert und den Versuch macht, die Behauptung, daß Pantagruel durch sein Beispiel den Segen guter Erziehung zeigen solle, mit zahlreichen Beispielen zu belegen.

Wir hätten nun nach der Wirkung, die Rabelais hervorgebracht hat, zu fragen; aber mit dem, was Ideen in der Welt segensreiches stiften, ist es wie mit dem Pflanzensamen, den die Luft umherträgt: wir freuen uns der Blüten und Früchte, ohne den Gärtner zu wissen, dem wir sie zu danken haben. Mag also, was nicht einmal ganz der Fall ist, denn Franz I. hat unendlich viel für Frankreichs geistige Kultur gethan, Rabelais' Wort ohne unmittelbare sichtbare Erfolge geblieben sein, so ist es doch nicht verloren, wenn nur seine Gedanken in das gewaltige Arbeiten, Ringen und Schaffen seiner Zeit mit eingegriffen haben. Dafür aber, daß seine Stimme nicht einen Augenblick überhört wurde, haben wir Beweise genug. Als das Buch „Pantagruel" erschienen war, wurden gleich im ersten Jahre drei Ausgaben nötig. Die seit zehn Jahren erwartete Veröffentlichung des dritten Buchs erfolgte erst, nachdem mächtige Gönner des Verf. vom Könige die Erlaubnis dazu erlangt hatten; die Sorbonne suchte das Buch zu unterdrücken, konnte aber die Einwilligung dazu vom Könige nicht erlangen. Als das betr. Buch ohne Wissen des Verf. veröffentlicht worden war, mußte er sich flüchten, um sich den Verfolgungen zu entziehen. Nachdem der König die Erlaubnis zum Verkauf des Buchs erteilt hatte, wurde es sogleich in ganz Frankreich durch verschiedene rechtmäßige und unrechtmäßige Ausgaben verbreitet. Seitdem hat Rabelais nie aufgehört, seine Landsleute zu beschäftigen. Michel Montaigne hat seine Gedanken weiter

Digitized by Google

gesponnen; durch ihn ist Rousseau auf Rabelais geführt worden, der ohne Zweifel unmittelbar aus ihm geschöpft haben muß und der im Emile den pädagogischen Teil des Gargantua und Pantagruel aufnimmt und ausführt. Aber auch Rabelais selbst ward über seinen Schülern nicht vergessen; Regis verzeichnet 94 französische Ausgaben II, S. XLVII ff. Im Ausland erschienen eine Menge Übersetzungen und Nachbildungen. Die älteste und merkwürdigste ist die von Johann Fischart genannt Menzer. Vielleicht ist dessen „Anmanung zu christlicher Kinderzucht" schon eine Frucht von seiner Beschäftigung mit Rabelais. Diese „Anmanung" ist 1846 von Vilmar in der Schulschrift: „Zur Litteratur Johann Fischarts" wieder ans Licht gestellt worden, ebenso 1849 von Below und Dr. J. Zaucher in dem trefflichen Büchlein: Joh. Fischarts geistliche Lieder, christliche Kinderzucht und Lob der Lauten. („Vielleicht ist niemals herzlicher, zarter, lieblicher und doch zugleich eindringlicher und ernster über die Kinder und kindliches Leben, über Elternfreude und Elternpflicht gedacht worden, als in diesem kleinen kaum zweihundert Verse fassenden, und bis vor kurzem unbekannt gebliebenen Gedichte Fischarts." Vilmar.) Seine Überarbeitung des Gargantua ist fast ein selbständig Werk. In der Kühnheit der Wortbildung überbietet er das Original, in der Anwendung der Dinge auf heimische Zustände macht er sich völlig von ihm frei; durch die geringere Anhäufung unzüchtiger Scherze, namentlich durch die Vernichtung aller der Stellen, in denen der französische Priester mit der Bibel spielt und ihre Worte zu seinen Späßen mißbraucht, erhebt er sich über dasselbe. Aber durch seine Ausführlichkeit und seinen Wortwitz vermehrt er die Schwierigkeiten so sehr, daß Gervinus meint, ein Deutscher, der von Fischart ans Original gehe, wundere sich, daß die Franzosen dieses schwer fänden. Er wählte den Titel: Affentheuerliche, Raupengeheuerliche Geschichtklitterung: Von Thaten und Rathen der vor kurtzen, langen und jeweilen Vollenwolbeschreyten Helden und Herrn Grondgoschier Gorgellantua und deß Exteldürstlichen, Durchdurstlechtigen Fürsten Pantagruel von Durstwelten, Königen in Utopien, jeder Welt Nullatenenten und Nienenreich, u. s. w. Etwan von M. Frantz Rabelais Frantzösisch entworffen: Nun aber uberschröcklich lustig in einen Teutschen Modell vergossen durch .. Helbrich Elloposcleron u. s. w. Er hat übrigens nur den Gargantua übersetzt, nicht den Pantagruel; dann aber wieder die Pantagrueline als Aller Praktik Großmutter. Eine nicht viel weniger interessante Überarbeitung des Ganzen, aber einer Übersetzung noch viel unähnlicher gab L. Ch. Sander 1785—1787 zu Hamburg unter dem Pseudonym Dr. Eckstein heraus. Ihm ist das Buch ein Augiasstall, den er ausmisten solle, „aber aufrichtig geredet, liebe Herren, eben deswegen habe ich oft statt des Mistes Wasser geben müßen". Indessen ist das Buch, in welchem wir Lavater, Cagliostro u. s. w. begegnen, worin der sprachmengende Limousiner ein Nachahmer klopstockischer Prunkworte wird, nicht witzlos. — Nachdem die deutschen Romantiker wieder Interesse für Rabelais wach gerufen, wandte Mag. Gottlob Regis in Breslau die Arbeit eines ganzen ausschließlich und unter Entbehrungen der Wissenschaft gewidmeten Lebens an die Deutung seiner Werke. Wir haben von ihm außer späteren und kleineren Specialarbeiten: Meister Franz Rabelais der Arzeney Doctoren Gargantua und Pantagruel aus dem Französischen verdeutscht mit Einleitung und Anmerkungen, den Varianten des zweiten Buchs von 1533, auch einen noch unbekannten Gargantua von Gottlob Regis. B. R. R. Bacc. Leipzig 1832 bis 1841. Teil 1 enthält die Übersetzung. Teil 2 ist in zwei Abteilungen erschienen, von einem Plan von Chinon begleitet. CCXXIII Seiten der Einleitung geben das Leben des Verf. und die Geschichte seines Buches, die 1562 Seiten Text zugleich den versprochenen Kommentar, ein Magazin der Kulturgeschichte des 16. Jahrhunderts, das kaum seinesgleichen findet. Die Klassicität der Übersetzung ist anerkannt. Bei Regis finden wir auch das vollständige Verzeichnis der französischen Rabelaislitteratur, in welcher die Arbeiten von Guizot namentlich auf den pädagogischen Teil des Gargantua und Pantagruel bezogen sind. Die neueren französischen Quellen sind bei Arnstädt verzeichnet. 1852 machte ein Aufsatz von Schnackenburg

Digitized by Google

im Brandenburg. Schulblatt S. 223 ff. auf „eine französische Unterrichts- und Erziehungslehre aus dem XVI. Jahrhundert" aufmerksam. Trotz der populären Form ist die kleine Arbeit, welche mit viel Geschick die Pointen trifft, nicht ohne Verdienst. Im Schulblatt der schlesischen Seminare 1864, III. S. 163 ff. hat Referent den Brief Gargantuas an Pantagruel in deutscher Übertragung mitgeteilt. In dem schon erwähnten und mehrfach berücksichtigten Plauenschen Programm von Dr. Arnstädt: François Rabelais und sein traité d'éducation, einer verdienstvollen Arbeit, ist zweifellos am wirksamsten zum Studium des großen Franzosen eingeladen worden. Der Verfasser hat diesen Erfolg dadurch erreicht, daß er seine Aufgabe formell und materiell auf einen engen Kreis beschränkte. Während man sonst nach Guizots Vorgange zuvörderst die beiden Hauptstellen des Buches, den Studienplan, welchen Ponokrates für Gargantua aufstellt und den Brief Gargantuas an Pantagruel der Betrachtung unterzieht, sodann aber die reiche Fülle pädagogischer Winke beachtet, welche sich in der Jugendgeschichte Gargantuas und in Pantagruels Lebensbild finden, hat Dr. Arnstädt nur das XXIII. und XXIV. Kapitel des ersten Buches, „welches einen förmlichen traité d'éducation enthält", vorgenommen und abgedruckt; er hat es aber verstanden, durch eine aus dem Studium Nisards, Villemains, Génusez's und Demogeots geschöpfte geschichtliche Einleitung seinem Abschnitt das Verständnis und das Interesse der Leser zu gewinnen. Er hat sodann Rabelais' Verdienst um Erziehung und Unterricht geprüft und dasselbe dahin bestimmt: R. verlangt eine größere Anschaulichkeit des Unterrichtes; Gewöhnung zur Selbständigkeit im Denken, Erziehung des Jünglings zu praktischer Tüchtigkeit, körperliche Ausbildung, Erleichterung des Unterrichtes durch passende Methoden und sanfte Behandlung. Endlich weist er an der Hand Raumers und Schmidts nach, wie diese Principien von Montaigne, Locke, Rousseau aufgenommen und zu allgemeiner Anerkennung gebracht worden seien. Ein kleines Wörterverzeichnis erleichtert die Lektüre des traité. Einer Aufforderung in der ersten Auflage der Encyklopädie Folge leistend, hat Dr. Arnstädt seine Arbeit erweitert und als selbständiges Werk herausgegeben. In diesem, wie bereits erwähnt, 1872 erschienenen Buche ist Rabelais' Verhältnis zu Montaigne, Locke und Rousseau dargelegt.

Es wäre dringend zu wünschen, daß ähnliche Monographieen folgten und daß der Brief des Gargantua (in derselben Manier wie sein Studienplan durch Dr. Arnstädt) ans Licht gestellt würde; denn dieser spricht die leitenden Ideen aus, welche im XXIII. und XXIV. Kapitel des ersten Buchs ausgeführt sind. Es handelt sich darum, Rabelais' Verhältnis zu seinen deutschen Zeitgenossen festzustellen. Seine Abhängigkeit von diesen springt beim ersten Vergleich zwischen Luthers dem Lazarus Spengler gewidmeten Sermon über Kindererziehung und seinem Sendschreiben an die Ratsherren mit Gargantua und Pantagruel in die Augen; aber Rabelais hat das Programm der Deutschen, vorzüglich durch die Aufnahme der Naturwissenschaften, wesentlich erweitert und durch neue eigene Gedanken ergänzt und vertieft. Ein weiteres Interesse dürfte die Frage darbieten, ob Amos Comenius, dessen Kosmopolitismus diese Annahme gewiß unterstützt und dessen Didaktik der Rabelais' so nahe verwandt ist, aus Rabelais geschöpft habe. Wir würden dann zwischen ihm und der deutschen Schule des XVII. Jahrhunderts ein ähnliches Verhältnis, wie zwischen Rousseau und den Philanthropen haben. Auch Leibnitz berührt sich mit Rabelais; beide geben Ideale der Prinzenerziehung und wie brauchbar das des letzteren sei, ergiebt ein Vergleich desselben mit dem in der Encyklopädie selbst gezeichneten (VI, 387 ff.). Vorzüglich aber muß Rousseaus Stellung zu Rabelais noch klarer herausgestellt werden, als es durch Villemain und auch durch Arnstädt geschehen ist. Gerade dieses, daß ihn Rousseau nicht unter seinen Autoren nennt, führt darauf, daß er ihm mehr entlehnt habe, als er merken lassen will. Nach dieser Seite hin hat Hettner in seiner französischen Litteraturgeschichte schon gute Wege eingeschlagen. Endlich bleibt noch festzustellen, welchen objektiven Wert Rabelais' Pädagogik habe, welcher Anteil an derselben seinem Skepticismus und seinen politischen Ansichten gehöre. Für die

Digitized by Google

Beantwortung dieſer Fragen bieten die Studien von Regis gewiß ſichern Anhalt und Ausgangspunkt.

Außer den oben bereits aufgeführten Schriften ſind noch zu nennen: Charles Abel: Rabelais, médecin stipendié de la cité de Metz. Metz 1870. Louis Michel: Essai sur Rabelais. Paris, E. Thorin. 1877 („on l'a surnommé: „l'Homère bouffon" [Charles Nodier]. L'appellation n'est qu'à demi juste. Au fait et au prendre, Homère est moins sérieux que lui." S. 90.) Jean Fleury: Rabelais et ses oeuvres. Paris 1877. Jacob: Simples notes sur la vie de François Rabelais. Paris 1879. Librairie des bibliophiles. H. Ligier: La Politique de Rabelais. Paris, Fischbacher. 1880. Jacob: Étude bibliographique sur le Ve livre de Rabelais. Paris, Morgand et Fatout, 1881. Ferner die bei dem Artikel Port Royal angeführten encyklopädiſchen Werke. Eine neuere franzöſiſche Ausgabe: Oeuvres de Rabelais édition conforme aux derniers textes avec les variantes de toutes les éditions originales, une notice des notes et un glossaire par M. P. Jannet. VII tomes. Paris, Lemerre. 1873, 1874. Das 1791 erſchienene Werk: De l'autorité de Rabelais dans la révolution présente, iſt 1879 neu ediert, von Henri Martin. Paris, librairie des bibliophiles. Eine Studie über Johann Fiſchart und ſeine Verdeutſchung des Rabelais von L. Ganghofer iſt 1881 zu München erſchienen. Von den Arbeiten, welche aus Anlaß der vierhundertjährigen Feier von Rabelais' Geburtstag erſchienen ſind, darf eine Reihe von Aufſätzen in der Sonntagsbeilage der Voſſiſchen Zeitung eine mehr als ephemere Beurteilung in Anſpruch nehmen. Dr. K. Schneider.

Radikalismus über die Erziehung, ſ. Erziehung, verkehrte Richtungen.

Räſonnieren, ſ. Befehlen und Verbieten, Locke S. 687.

Rätſel. Nicht leicht wird ein Leſebuch oder eine Zeitſchrift zur Unterhaltung und Bildung der Jugend, vom Kinderfreund guten Angedenkens an bis in die neueſte Zeit, einer mehr oder minder reichen Zugabe von Rätſeln entbehren. Daß dieſelben im allgemeinen in Kinderkreiſen willkommen ſind, weiß wohl jeder von ſeiner Knabenzeit her oder aus ſeiner Erfahrung als Vater und Erzieher. Auch die Schriften über Erziehung laſſen ſich meiſt über dieſen Gegenſtand aus. Schon dieſe äußeren Umſtände legen es nahe, die pädagogiſche Bedeutung desſelben wichtiger zu nehmen, als es vielleicht manchem dem erſten Anblick nach nötig ſcheint. Noch mehr aber wird dies aus dem Weſen der Sache ſelbſt ſich ergeben.

Was wir unter Rätſeln zu verſtehen haben, und zwar nach dem jetzt üblichen Sprachgebrauch — denn in älterer Zeit hatte das Wort wie das Stammwerbum „raten" = erzählen eine weitere Bedeutung — ſagen uns die gewöhnlichen Nachſchlagebücher, auch die mit mehr wiſſenſchaftlichem Anſtrich, in nicht völlig befriedigender Weiſe. Denn wenn hier meines Wiſſens durchgängig, ob auch mit einigen Variationen, das Rätſel bezeichnet wird „als die umſchreibende Darſtellung eines nicht genannten Gegenſtandes, mit dem Zwecke, das Nachdenken zum Auffinden desſelben zu reizen", ſo muß doch jedem halbwegs mit der Sache Vertrauten das Bedenken entſtehen, ob denn Simſons Rätſel und ebenſo ein guter Teil des in Simrocks deutſchem Rätſelbuch geſammelten Stoffes dieſen Namen wirklich verdienen; dieſe Volksrätſel kann man eigentlich in den gegebenen Rahmen nicht faſſen. Die herkömmlichen Definitionen ſind, wie es ſcheint, ſamt und ſonders vom modernen Kunſträtſel hergenommen und daher nicht weit und nicht tief genug gefaßt. Wollen wir dieſem überreichen Gebiet von Geiſtesproduktion gerecht werden, ſo muß vielmehr geſagt werden: Rätſel iſt eine bald nur verblümt andeutende, bald ausführlicher beſchreibende Darſtellung einer Vorkommenheit oder eines einzelnen Gegenſtandes, Begriffes und Wortes, um andere aus Gegebenem ein Geſuchtes erraten zu laſſen. Doch hüten wir uns, daß nun nicht hinwiederum der Rahmen zu weit werde. Mit Recht nämlich könnte geſagt werden, daß demgemäß manche Sprichwörter und Epigramme, ja manche Mythen des klaſſiſchen oder deutſchen

Digitized by Google

Altertums gleichfalls Rätsel heißen müßten, wie sie es in der That auch sind und wie dies auch die hebräische Sprache ausdrücklich zeigt, sofern sie jeden eine tiefere Wahrheit nur eben andeutenden Spruch ein Rätsel nennt. Deshalb muß, um den allgemeinen Begriff fest und klar zu bestimmen, notwendig gleich noch etwas Weiteres beigefügt werden über den näheren Zweck solcher Andeutung oder Darstellung, daß nämlich zwar allerdings auch bei dem Rätsel in unserem herkömmlichen Sinn die Aufmerksamkeit anderer auf ein Gesuchtes gerichtet und ihr Nachdenken darüber geweckt werden solle, wie etwa bei einer in ein mythisches Gewand gekleideten Wahrheit, daß aber doch zunächst nur beabsichtigt werde, zum Behuf geistiger Unterhaltung von der einen Seite Scharfsinn, Phantasie, Witz und Schalkheit zu zeigen, und auf der andern dieselben Geisteskräfte beim Hörer oder Leser unters Gewehr zu rufen und zu prüfen. Das Rätsel will vorherrschend der Unterhaltung dienen im höheren oder eingeschränkteren Sinn, will ein Geist und Geschmack bildendes Geistesspiel, ein meist harmloses Geisteturnier sein. *Γρῖφος πρόβλημα ἐπιπαιστικόν, προστακτικὸν τοῦ διὰ ζητήσεως εὑρεῖν τῇ διανοίᾳ τὸ προβληθέν, τιμῆς ἢ ἐπιξημίου χάριν εἰρημένον*, sagt Klearch bei Athenäus. Allerdings sind wir uns bewußt, wie nicht allen bei Simson und Ödipus, auch nicht bloß auf der Schaubühne (Turandot), sondern insbesondere im deutschen Volksleben des Mittelalters mit diesem Spiel mitunter sehr ernsthafte Zwecke, Leben und Freisprechung, Heirat und sonst Wertes, verbunden wurden; allein an diesem Orte müssen wir uns auf die Gestaltung und Verwendung der Sache in unseren Zeiten als gesellige Unterhaltung für alt und jung beschränken, da unsere Hauptaufgabe hier nur sein kann, den Wert des Rätsels für die jetzige Jugendbildung ins Licht zu stellen, nicht aber eine wissenschaftliche Abhandlung über das ganze Gebiet zu liefern.

Deshalb müssen wir namentlich auch darauf verzichten, über die Geschichte des Rätsels irgendwie etwas Vollständiges oder auch nur einen Abriß zu geben, sondern dürfen eben bloß das beibringen, was mit dieser Hauptaufgabe in näherem Zusammenhang steht und um ihrer willen durchaus zu erwähnen nötig scheint.

Unter allen Kulturvölkern alter und neuer Zeit, im Morgen- und Abendland, ist kein einziges, bei dem nicht Rätsel vorkämen, bald nur als Bestandteil des geselligen Volkslebens, bald aber auch, und dies bei fast allen, als wirklich ausgebildeter Zweig der Litteratur. Nur bei den Römern zeigt sich infolge ihres ernsten, vor allem aufs Praktische gerichteten, edlem, harmlosem Humor und poetischer Originalität ferner stehenden Wesens hierin nach beiden Seiten hin ein auffallender Mangel, den jetoch die Neulateiner durch reiche Produktion in diesem Fach auszugleichen bemüht waren. Doch findet sich auch bei den alten Römern wenigstens ein Anflug volksmäßiger Rätselsprache in der Fabel des Menenius Agrippa. Man vergleiche über die geschichtliche Seite unseres Gegenstandes überhaupt: Friedreich, Geschichte des Rätsels, 1860.

Drei Volksstämme ragen aber auch hierin vor den andern weit hervor: die Semiten und unter diesen, als die uns bekanntesten, die Hebräer, die Griechen und die Germanen, vorzugsweise die deutscher Zunge. Wer an der Bibel neben ihrer Bedeutung für die Erbauung auch den poetischen Gehalt und Wert und neben dem sittlichen und religiösen Inhalt auch das Ästhetische unserer heiligen Schriften zu würdigen weiß, begegnet in jedem Buch, wenigstens des Alten Testaments, aber auch vielfach im Neuen, einer ganz auffallenden Neigung zu änigmatischer Anschauung und Rede. Am unverkennbarsten tritt dieselbe natürlich heraus in den gnomischen Schriften; eine große Zahl der sogenannten Sprichwörter können mit Fug und Recht geradezu Rätsel heißen, wie denn überhaupt das Epigramm häufig nichts ist, als ein Rätsel mit Überschrift, und umgekehrt die besten Rätsel aller Zeiten wohl Epigramme ohne Überschrift zu nennen wären. Aber auch die Sprache der Propheten, insbesondere derer, welche recht mitten im Volksleben standen und wirkten (vgl. vor allen Amos), trägt durch und durch den Charakter des Änigmatischen. Und das Gleiche gilt von der rein poetischen Rede. Das allererste,

Digitized by Google

uralte, dichterische Produkt des A. T., das Lied Lamechs, 1 Mos. 4, 23, ist rätselhafter Art, nicht minder die Fassung des größten poetisch geformten Abschnittes desselben Buchs, des Segens Jakobs 1 Mos. 49, in den meisten ausgeführten Sprüchen des sterbenden Sehers, besonders Vers 9, 14, 17 und 22. Hier und in einer Menge Stellen des Psalmbuchs zeigt es sich, wie auch die hebräische Lyrik sich mit besonderer Vorliebe der Rätselform bediente. So können wir mit Recht sagen: Es gehört geradezu zum Charakteristischen des semitischen Volksstamms, auch der Araber, eine tiefere Wahrheit wo möglich zuerst in rätselhafter, sinnbildlicher Rede, oft recht tief verhüllt, nur anzudeuten, um entweder den Hörer selbst den Sinn erraten zu lassen oder aber sofort in eigentlichen Worten zu sagen, was gemeint sei. Es ist ohne weitere Auseinandersetzung einleuchtend, welches Licht hierdurch nicht allein auf die Fabel Jorams (Richt. 9) u. a., sondern namentlich auch auf die parabolische Lehrart Christi (m. vgl. besonders Matth. 11, 16 f.) fällt. Welche Rolle das Rätsel aber im hebräischen Volksleben spielte, dafür dienen die zwei sprechenden Beispiele, welche die Geschichtsbücher A. T. uns melden (Richt. 14, 12—17. 1 Kön. 10, 1), zum genügenden Beweis. — Kaum weniger stark tritt der Wert, den man auf änigmatische Rede für Ernst und Scherz im politischen und geselligen Leben legte, bei den Griechen heraus. Wir erinnern nur an das Nächstliegende: die Geschichte von Ödipus, die Belege für das Gesagte bei Herodot, bei Plutarch z. B. im Leben Solons, die Nachrichten über Sokrates' Treiben und Lehrart, die Fabeldichtungen u. dgl. Andererseits möge nur andeutungsweise hingewiesen werden teils auf die Orakelsprüche — das dem Krösus gegebene Orakel vom Zerstören eines großen Reichs kehrt fast in derselben Form als Rätselspiel, mit Verwechslung von Satzteilen dutzendmal wieder in unsern deutschen Volksrätseln, z. B. in dem Rätsel vom Vater der Pfarrerskinder: „Welche Kinder haben ihren Vater taufen sehen?" — teils auf die in lebensvolle Gestalt umgeformten Rätsel, welche eine große Zahl griechischer Mythen in sich schließt, teils auf die epigrammatische und gnomische Litteratur der Griechen, teils endlich auf die mit dem Rätsel nahe verwandte Tierfabel. Doch gerade dieses Volk hängt noch unmittelbarer mit der Sache des Rätsels in dem oben besprochenen modernen Sinne zusammen. Im griechischen Leben galt das Rätsel als ein wesentlicher Bestandteil des geselligen Lebens von jung und alt, bei den Symposien scheint es eine der gewöhnlichsten und beliebtesten Unterhaltungen gewesen zu sein. Die durch Übereinkunft bestimmten Preise bestanden gewöhnlich in Kränzen und Bändern, Kuchen und anderem Naschwerke, oft waren es auch Küsse. Wer die Aufgabe nicht gelöst hatte, mußte ein bestimmtes Maß in älterer Zeit wohl gemischten, späterhin ungemischten, oder auch mit Salzwasser vermischten Weins ἀπνευστί austrinken (s. Charikles von Becker, 3. Exkurs zur 6. Scene). Demgemäß haben wir auch in der griechischen Litteratur eine gute Zahl wirklicher, meist in metrische Form gebrachter Rätsel, die ganz und gar unsern Rätseln und Charaden gleichen. Manche derselben sind sogar in unsere Volksbücher übergegangen. Ja wir können sagen, daß insbesondere die mannigfache Gestaltung, welche das Kunsträtsel in neueren Zeiten gewonnen hat, größtenteils auf griechischem Boden gewachsen, und deshalb für die meisten Formen desselben griechische Bezeichnung bei uns eingebürgert ist. — Eine überraschende Ähnlichkeit mit der Art, in welcher das Rätsel durch den griechischen Volksgeist ausgebildet und verwertet worden ist, zeigt die Entfaltung dieser Pflanze auf germanischem Boden. Schon in der Edda findet man Rätsel kosmogonischen Inhalts; ähnlich den griechischen Mythen, ähnlich namentlich der Ödipussage hat auch unser deutsches Altertum es geliebt, tiefere Wahrheit oder aber bedeutsame Wendungen des Volkslebens, an Rätselfragen oder Rätselmärchen anzuknüpfen. „Augenfällige Ausläufer jenes Zugs nach rätselhafter Anschauung und Rede haben wir" — sagt Wackernagel — „noch in zwei Gedichten, den volksmäßigen im Trutgemundslied, im Kriege auf der Wartburg den gelehrt meistersängerischen." Das erste (wohl nicht, wie Vilmar meint, s. v. a. Dolmetscherlied, sondern nach Grimm = Boten-, Pilger-, Gastlied) gehört dem 14. Jahrhundert, das andere in der vor-

Digitized by Google

liegenden Gestalt, wenigstens dem zweiten Teile nach, einer ziemlich späteren Zeit an (s. J. Grimm, Altd. Wälder 2, 8—30 und über den altd. Meistergesang S. 77, Uhlands Volkslieder, 1. Bd.; W. Wackernagel Lesebuch 1, S. 831; auch Müllenhoff „Nordische, englische und deutsche Rätsel" in der Zeitschrift f. deutsche Mythol. 3, S. 1—20). Sehr vieles, was aus dieser Zeit im Volksmund und in Volksbüchern sich erhalten und fort und fort neue Blüten getrieben hat, auch in erotischen Rätselliedern (Kranzsingen), findet sich gesammelt in Simrocks in immer vermehrten Auflagen erschienenem deutschen Rätselbuch. Nachdem der deutsche Rätseltrieb auch in jenen Zeiten, da die Muttersprache durch die lateinische verdrängt war, eine reiche Fülle von Rätseln in lateinischer Sprache hervorgebracht hatte, besonders im 17. Jahrhundert, aber auch schon viel früher (s. die zahlreichen Mitteilungen und Namen von Dichtern und Sammlern bei Friedreich), bildete derselbe, sobald im 18. und 19. Jahrhundert die deutsche Muse wieder ihre eigene Sprache redete, wiederum mit besonderer Lust und Liebe auch diese Seite der Poesie kunstmäßig aus. Wie sie namentlich, aus Veranlassung der Bearbeitung des Schauspiels Turandot, durch Schillers umfassende Schöpferkraft veredelt und auf eine höhere Stufe erhoben worden ist, dürfen wir als bekannt voraussetzen, sowie auch, daß nicht leicht einer der namhafteren deutschen Dichter der Neuzeit, und außerdem scharfsinnige witzige Köpfe aller Fakultäten und Berufsarten es unterlassen haben, Beiträge zu diesem neudeutschen kunstmäßigen Rätselschatze zu liefern. Außer Goethe und Schiller nennen wir als Verfasser von Originalrätseln J. P. Hebel, Houwald, Kind, Castelli, Rückert, Schleiermacher, Th. Körner, J. G. Moser, W. Hauff, Karl Schmidlin, Dr. Mises (Fechner), Löwe, aus neuerer Zeit H. Thiersch (Rätselkurzweil, Basel), Marie Koch (Ratibor) als die bekanntesten unter den vielen. Insbesondere verdient an diesem Orte Beachtung, wie auch für das jüngere Alter durch nicht wenige tüchtige Arbeiten neuer und neuester Zeit erfreulicherweise gesorgt worden ist (s. unten die Litteratur). Daneben darf freilich nicht verschwiegen werden, daß in diesen Erzeugnissen unseres Jahrhunderts auch vielfach die Mittelmäßigkeit sich breit machte und viel Unkindliches, Sentimentales, nach Form und Inhalt Inkorrektes auf den Markt brachte, so daß eine strenge Sichtung nirgends nötiger und jedenfalls wohlgethan ist, wenn dem Kunsträtsel sein naturwüchsiger Bruder, das Volksrätsel, als Begleiter zur Seite geht. In diesem Betracht war es sehr verdienstlich, daß Simrock der Flut von Gemachtem, statt Gewordenem, womit die angeblichen Epigonen Schillers in diesem Fach uns in Sammlungen, Almanachen und Tagesblättern überschwemmt hatten, Th. Hell (Winkler) an der Spitze, durch seine Sammlungen rein volksmäßiger Rätsel einen Damm entgegengestellt hat.

Unter diesen Umständen durften auch die Litterarhistoriker unserer Zeit und die Schriften über Erziehung unsern Gegenstand nicht unbesprochen lassen. Daß es von den ersteren noch nicht in gebührendem Maße geschehen ist, beklagt mit Recht Wackernagel; die Bücher über Pädagogik aber geben ihr Urteil über die Bedeutung des Rätsels für die Erziehung meist nur ganz im allgemeinen, ohne weitere Auseinandersetzung. Niemeyer sagt in seinen Grundsätzen der Erziehung § 62: „Nicht ganz verwerflich sind als Übung des Scharfsinns und Witzes mancherlei Spiele, namentlich Verstandesspiele, wie Rätsel und Charaden." Er hält es für nützlicher, dergleichen von Kindern selbst erfinden zu lassen. Kellner (Aph. 136. Verr. zur Poesie in der Volksschule S. 29—31) hat in seinen Aphorismen dieselben auch für die Schule empfohlen. Am wenigsten glaubte früher (in der ersten Ausg. seiner evangel. Pädag.) Palmer von dem Gebrauch der Rätsel bei der Jugend einen Nutzen erwarten zu dürfen, hat aber jetzt in der 3. Ausg. S. 350 Anm. seine unterschätzende Meinung in etwas gemildert. Beneke bemerkt zunächst in Beziehung auf Märchen und Fabeln, was aber wohl ebenso auf Rätsel paßt: „Es müßte sonderbar sein, wenn das nicht für Kinder passen sollte, was im Kindesalter der Menschheit entstanden ist und jetzt

Digitized by Google

och häufig, ganz von selbst und unabhängig von vorgängigen Mustern, aus dem ndlichen Geiste und Gemüte hervorgeht."

Hiermit sind wir unserer oben bezeichneten Hauptaufgabe näher getreten. Um ieselbe aber aus der Sache selbst heraus lösen zu können, müssen zuvor noch zwei nedies wesentliche Punkte erörtert werden.

Es entsteht fürs erste die Frage: Welches sind im einzelnen die verschiedenen Geisteskräfte, die bei diesem Geistesspiel in Betracht kommen, die geistigen Hebel, e der Rätselgeber bei sich und andern in Bewegung setzt, die Adressen, an die der ragende seine Aufgabe richtet?

Sofern, wie bemerkt, ein Gesuchtes aus Gegebenem gefunden und erraten werden ll, wird beim Rätsel unstreitig vornehmlich dieselbe Thätigkeit des geistigen Lebens n Anspruch genommen, die auch bei der Mathematik, bei der Kritik, bei geschichtlichen orschungen u. dgl. getrieben und geübt wird: der vergleichende, kombinierende, schließende Verstand und Scharfsinn. Indem sodann das Gesuchte und das Gegebene oft sehr eit auseinander liegen und kecke Sprünge nötig sind, um die zum Ziele führende rücke zu schlagen, ist nicht minder häufig die Ideenassociation und Einbildungskraft as zur Lösung unentbehrlichste Organ. Ebenso notwendig ist in vielen Fällen das edächtnis, mittelst dessen die Seele ganze Reihen von früher eingeprägten und ge= rnten Vorstellungen rasch zu durchlaufen und das Gesuchte aufzufinden genötigt rd. Bei der bisher geschilderten Art bewegt sich also der Rätsel schaffende und Rätsel lösende Geist ganz auf demselben Gebiet, auf dem die Wurzeln der Wissen= haft und Gelehrsamkeit liegen. Hier sprossen die Verstandes= und gelehrten Rätsel, nitunter aber auch die Volksrätsel. Vorherrschend jedoch appellieren diese letzteren n andere Geistesthätigkeiten, an den sogenannten gesunden Menschenverstand und Mutterwitz, an die Anschauung des Natur= und Menschenlebens mit ihren sogenannten Binsenwahrheiten, nicht selten auch an das populäre Sprachgefühl. Man denke an Rätsel, wie das oben angeführte von des Pfarrers Kindern, oder: „Was machen die wölf Apostel im Himmel aus?" (ein Dutzend) oder: „Sind mehr Fische oder mehr Steine im Wasser?" (Mehr Fische; denn die Steine sind unter dem Wasser). Offen= bar bilden Rätsel dieser Art eine ganz besondere Klasse. Eine dritte, in gewissem Sinn höhere Art zieht neben den eben genannten Thätigkeiten auch noch das ästhetische Gefühl in ihren Bereich und weiß auch dieses zu befriedigen. Während bei den zwei rsten ein Rätsel seine Bestimmung erfüllt, ja seinen Reiz verloren hat, sobald die uflösung gefunden ist, bleibt bei der dritten, höheren Gattung des ästhetischen Rätsels auch, nachdem das lösende Wort gesprochen ist, noch ein Kunstwerk zurück, as, seinen ästhetischen Zweck in sich selbst tragend, ein für Ohr, Phantasie und Ge= fühl lieblich ansprechendes Bild abgiebt, eine poetische Darstellung „entzückender An= schauung", wie Goethe die Schillerschen Rätsel genannt hat. Denn daß wir diese bei der dritten Art vorzugsweise im Auge haben, bedarf kaum bemerkt zu werden.

So scharf aber in einzelnen Fällen die Grenzen zwischen diesen drei Klassen sich ziehen lassen, so wenig läßt sich bestreiten, daß hinwiederum manche Rätsel so gut zu dieser wie zu jener Art gerechnet werden können, und daß zum Wesen aller guten Rätsel bald mehr, bald weniger, meist noch zwei tiefere Eigenschaften gehören, die, wenn es sich um die dabei thätige Geisteskraft handelt, das Wertvollste daran sind. Sie tragen die Züge an sich, welche das Charakteristische der Poesie und des Witzes ausmachen. Wenn wir poetisch alles heißen können, was eine tief empfundene oder gedachte Wahrheit in einem treffenden und packenden Bilde der sinnlichen Welt so zum Ausdruck bringt, daß Idee und Bild sich decken und wie in einem Augenblick geboren erscheinen, und daß der Tieferblickende darin nicht allein ein Allgemeines, Ewiges in eine adäquate, greifbare Gestalt gefaßt erkennt, sondern gewissermaßen eine konkrete Anschauung erhält von der Einheit der Gesetze des inneren und des äußeren Lebens; so dürfte damit die so oft gehörte, aber von wenigen begriffene Behauptung

Digitized by Google

gerechtfertigt erscheinen, daß in vielen Mythen, Märchen, Parabeln, Volksliedern die Quell der reinsten Poesie fließe, so schlicht, so kunstlos und spielend, ja kindisch sie oftmals in ihrer äußeren Form sich darstellen. Wer aber mit eingehender Teilnahme den Volksrätseln sich zuwendet, wird nicht anstehen, auch von diesen zu einem guten Teile dasselbe zu rühmen. Hinwiederum wenn es wahr ist, daß, um mit Kant zu reden, das Wesentliche des Witzes besteht in Zusammenstellung von Kontrasten: so darf keck behauptet werden, daß auf keinem Gebiet des geistigen Lebens derartige Zusammenstellungen in so reichem Maße und in solcher Mannigfaltigkeit sich beisammen finden, als in den blüten- und blätterreichen Rätselgärten alter und neuer Zeit. Weitaus der größte Teil guter Rätsel geht darauf aus, in dem Gegebenen möglichst starke Dissonanzen auftreten und sofort im Gesuchten, in der Auflösung, die Harmonie dazu finden zu lassen, sei es eine ernsthafte, oder, was das Gewöhnliche ist, eine scherzhafte. Durch scheinbar widersprechende Merkmale den Ratenden zu necken, auf verschiedene, mitunter falsche Fährten zu locken, ihn zunächst an ganz bekannt Scheinendes zu weisen, während das Gesuchte tiefer verborgen liegt, oder aber in ferne und hohe Regionen zu weisen, während die Lösung in nächster Nähe zu finden ist; die Kontraste recht scharf aufeinander platzen zu lassen, um aus dem Wirrwarr eine heitere und klar anmutende Gestalt herauszuzaubern: das sind des Rätsels liebste Schalkheiten. Auch damit bewährt es seinen poetischen Charakter als Abbild im kleinsten Rahmen von dem durch Natur und Menschenleben gehenden Weltgesetz, daß alles auf Dissonanzen besteht, die fort und fort, so Gott will, in Harmonie sich auflösen. Und wie sehr das Ebengenannte eigentlich der wesentlichste Grundzug im Charakter des Rätsels ist, zeigt sich am deutlichsten darin, daß gerade hier das Volks- und das Kunströtsel um den Vorzug streiten, welches von beiden das beste in solchem Necken und Vexieren, Kontrastieren und Schillern zu leisten vermöge. Als nächstliegende Beispiele davon schweben wohl den meisten Lesern die Neckereien von Hebel vor; von Volksrätseln mag es an zweien genügen: „Wann haben im russischen Feldzug die Pferde Stiefel getragen?“ (Als die Reiter darauf saßen.) „Wenn du etwas von einem Leuchtturm herab in den Atlantischen Ocean wirfst, was wird es dann?“ (naß). Aus dem Kreise der Kunströtsel sind aber wohl jedem nicht wenige, namentlich Homonymen, bekannt, welche sämtlich dieses Gepräge tragen. Zwei minder bekannte mögen zum Belege für das Gesagte hier stehen, das von Schleiermacher: „Fest umschlungen von Dritten schwebt das vollendete Ganze, wann es die Parze gebeut, zu den zwei Ersten empor“ (Galgenstrick), und von K. Schmidlin über das Salz:

In Meereswogen und im Schoß der Erde,
In Fels und Quellen residiere ich,
Und an der Menschen heimatlichem Herde,
Und in des Armen Hütte trifft du mich.
Ich selbst bin stumm; doch wo ich mir erwähle
Die Wohnung, hallt es sicher bald am Ort,
Und leise wird es, wo ich irgend fehle,
Und wären noch so laute Gäste dort.
Vergißt ein Knabe sich in losem Triebe,
Gar schlimme Streiche folgen dann aus mir,
Und manches Mägdleins stillverborgne Liebe,
Wenn sich's an mir vergreift, verrat ich dir.
Ich hab' als muntrer Geist gar viel gegolten
Bei einem Griechenvölklein wohlbekannt;
Doch in der Bibel werd' ich dumm gescholten,
Und Vieh wird gar zu mir oft hingespannt;
Ihr führt mich aus, und andere mich ein,
Und andre führ' ich ab: so sprich, was werd' ich sein?

Fürs andere haben wir aber jetzt noch das Nötige über Bezeichnung und Einteilung der verschiedenen Arten von Rätseln voranzuschicken, zumal da ich die losen Vögel nicht so leicht in wohlumzäunte Käfige sperren lassen.

Digitized by Google

Nach den beim Schaffen und Lösen der Rätsel thätigen Geisteskräften einzelne ubriken zu bilden, geht vornweg nicht an. Ebensowenig werden wir nur äußerlich ich dem Inhalt einteilen und etwa besondere Klassen von biblischen, geographischen, schichtlichen ꝛc. Rätseln bilden wollen. Aber auch die oben unterschiedenen drei Arten n Rätseln vermischen sich, wie bereits bemerkt, so scharf einzelne von ihren auf den ytremen stehenden Kameraden sich abschneiden, eben doch so vielfach miteinander, ß die Grenzen und Unterschiede wiederum fließende werden. Noch weniger läßt sich e Trennung in Volksrätsel und Kunsträtsel streng durchführen. Man könnte zwar merhin sagen, die ersteren seien meist nur dem Gebiet der Anschauung, des gesunden Menschenverstandes, des Volkswitzes entsprungen, wollen von jeglichem gelehrten Wissen ichts wissen, soweit es nicht etwa aus der Bibel zu erholen ist, seien insbesondere fast rchweg kunstlose Produkte des Augenblicks, fliegende Einfälle, lassen sich weder auf usgeführte Aufzählung mehrerer Merkmale noch auf metrische Form ein, haben sogar itunter Thatsachen und Vorkommenheiten des Lebens zum Gegenstand, die nur der ragende wissen konnte (man denke an Simsons Rätsel), seien überhaupt zum großen eil gar keine Rätsel im strengen Sinn, sondern eben nur gute, oft auch schlechte ize und Neckereien, mitunter höchst läppischer Art, die im besten Falle Rätsel r der Knospe heißen können, aber kein fertiges und abgerundetes Erzeugnis. llein so gewiß das eine und andere des Bemerkten von einzelnen, ja von vielen sagen ist, fehlt es doch auch an künstlerisch gestalteten und fein ausgeführten olksrätseln nicht, und umgekehrt giebt es Kunsträtsel neueren und neuesten atums, die ganz das Aussehen haben, als seien sie dem Volksmund abgelauscht, ie es ja auch Lieder giebt aus unserem Jahrhundert, die zu Volksliedern geworden ind und mit Recht so heißen können. Nur soviel läßt sich sagen, daß allerdings die ben als dritte Art bezeichnete Klasse im engeren Sinne nur Kunsträtsel in sich beeift und daß diese überhaupt in der Regel höheren Schwung und einen weiteren horizont haben, mehr gelehrtes Wissen voraussetzen und zur Schau tragen und sich m schöne, metrische Kunstform bemühen. Aber einen festen, auf wesentlichem Unterchied beruhenden Einteilungsgrund finden wir auf diesem Wege nicht. Eher noch ieße sich eine Zweiteilung aufstellen von anderem Gesichtspunkt aus. Es macht ffenbar einen großen Unterschied, ob nach einem Begriff und dem demselben enau entsprechenden Wort gefragt wird, oder aber ob die Meinung des Fragenden ben nur die ist: was habe ich dabei im Sinn, was meine ich mit meiner Frage, elchen Gegenstand, welche Thatsache möchte ich erraten wissen? Also die Unterscheidung von Worträtseln und Sinnrätseln, welche Simrock in seinen Vorreden so stark betont, ohne sich jedoch auf genauere Darlegung der Sache einzulassen, scheint noch am ehesten berechtigt zu sein, an die Spitze gestellt zu werden. Allein auch diese Einteilung des Stoffs läßt sich nicht durchführen und die Bezeichnung Sinnrätsel hat etwas Ungewöhnliches und Schiefes. Beachten wir also lieber den Wink, welchen uns die Sprache giebt. So groß nämlich die Mannigfaltigkeit ist, welche durch die Verschiedenheiten des Gegebenen und Gesuchten, oder der jeweilig in Anspruch genommenen Geisteskräfte, oder des Inhaltes und der Form in dieses ganze Gebiet kommt; so faßt doch unsere Sprache alle diese Arten unter dem einfachen Namen Rätsel zusammen, und auch bei den Griechen läßt sich zwischen ihren zwei Ausdrücken αἴνιγμα und γρῖφος der von manchen angenommene Unterschied nicht festhalten. Noch unrichtiger endlich wäre es, wollte jemand Rätsel und Charaden als zwei dem Wesen nach verschiedene Arten ansehen und behandeln.

Vielmehr muß diese ganze Frage dahin entschieden werden: Es sind einzig gewisse Unterarten des Worträtsels, die sich wie durch feste Merkmale, so durch besondere Bezeichnungen von einander abscheiden. Wenn das gesuchte Wort 1) ein einfaches ist, und zwar a. von einerlei Bedeutung, so entsteht das einfache Rätsel insgemein, oder b. von zwei oder mehr Bedeutungen, so daß ein gleichnamiges Wort

Digitized by Google

verlangt wird, so giebt dies das doppelsinnige oder mehrdeutige Rätsel, die Homonym (λέξις ὁμώνυμος), z. B. die bekannten Rätsel über Puppe, der — das Thor, Strauß Glocke, Vergeben (Himmlische Tugend, teuflischer Mord, Fehler beim Kartenspiel alles ein Wort), oder das eben von Schmidlin angeführte über Salz.

2. Ist es aber aus mehreren Silben zusammengesetzt, von denen jede einzeln für sich sowie das ganze Wort in Rätselform dargestellt wird, so ist das ein Silbenrätsel, das allerdings vom einfachen Rätsel im Wesen gar nicht verschieden, aber doch ganz eigentümlich ist und deshalb einen längst eingebürgerten besonderen Namen führt. Charade, so genannt entweder nach einem angeblichen keltischen Wort Chwar d. i. Spiel oder nach dem französischen Char d. i. Wagen mit Sprossen. Es ist dies die beliebteste Form des modernen, übrigens auch schon bei den Griechen üblichen Kunsträtsels, das uns in allen Sammlungen am häufigsten begegnet.

3. Sofern aber bei einem Wort auch die einzelnen Buchstaben gegeben oder gesucht sein können, haben wir als besondere Unterart noch anzusehen das gleichfalls zu allen Zeiten beliebte Buchstabenrätsel. Hier findet sich nun aber die größte Mannigfaltigkeit. a. Als eigentliches Buchstabenrätsel im engeren Sinn hat zu gelten, wenn entweder gewisse Wörter angegeben werden, in denen der gesuchte Laut vorhanden oder nicht vorhanden ist, z. B. das bekannte Rätsel über den Buchstaben r „Bei den Jungfern kann man's finden, doch die Weiber tragen's hinten", oder „Es ist nicht in Meißen, aber doch in Preußen"; oder wenn Laute gegeben sind, aus denen ein oder mehrere Wörter gebildet werden sollen, z. B.: „Nimm aus dem Alphabet zwei Zeichen, verdopple sie und stelle sie recht, daß sie sich vor- und rückwärts gleichen; dann kennt sie jeder Bauernknecht" (Egge); oder wenn verschiedene Anfangsbuchstaben oder auch Buchstaben in der Mitte oder am Ende der Wörter genannt sind und verlangt wird, die dazu gehörigen Wörter zu nennen, z. B. das von Güll durch das ganze Alphabet durchgeführte, oder: „Mit T ein gefährliches Raubtier, mit N ein afrikanischer Strom"; oder endlich, wenn die Buchstaben eines Wortes nach ihrer Figur beschrieben werden, um danach das gesuchte Wort erraten zu lassen, eine Art, welche meines Wissens nur bei den Griechen geübt und das grammatische Rätsel genannt wurde.

b. Buchstabenrätsel im weiteren Sinn nennen wir diejenigen, welche gebildet werden aa. bald durch Buchstabenveränderung, vorn, mitten, oder am Ende, bb. bald durch Ausstoßung (Elision) eines oder mehrerer Buchstaben, vorn, mitten oder am Ende; cc. bald durch Hinzufügung von Buchstaben da oder dort; dd. bald — und diese Unterart ist schon im Altertum besonders beliebt und darum mit besonderen Bezeichnungen versehen worden — durch Versetzen, ἀναγραμματίζεσθαι. Diese letztere Form hat mehrere Spielarten, welche streng auseinander zu halten sind: α) das Anagramm im engeren Sinn entsteht, wenn die gegebenen Buchstaben eines Wortes insgesamt beibehalten und verwendet werden, um verschiedene Wörter zu bilden, z. B. Ἥρα, Αἰρ, Calvinus, Alcuinus, β) das Palindrom, rückläufiges R. entsteht, wenn entweder dieselben Buchstaben vorwärts und rückwärts zu lesen verlangt wird, so daß man das eine Mal ein und dasselbe Wort (Egge, Elle), das andere Mal verschiedene Wörter (Regen, Neger, Rettig, Gitter) zu erraten hat (Buchstabenpalindrom), γ) oder aber zwei Silben eines Worts den Platz zu wechseln haben, z. B. Schlagbaum, Baumschlag (Silbenpalindrom). δ) Der Logogryph, eigentlich Wortnetz (von γρῖφος und λόγος), dagegen wird gebildet durch willkürliche Versetzung und Weglassung einzelner Laute eines Worts, so daß man einen oder mehr Buchstaben schwinden oder wieder erscheinen läßt, z. B. Herz, her, he, er, Erz, oder: Rest Speer. Zu Bezeichnung der Buchstaben wendet man in diesem Falle gern Ziffern an. Die Zahl der Wörter, die auf diesem Wege aus einem einzigen größeren Wort gebildet werden können, ist außerordentlich groß, man versuche es einmal mit „Paradiesvogel". ε) Das Akrostichon, auch Leistenverse genannt, ein Gedicht, bei

Digitized by Google

elchem die Anfangs-, zuweilen auch die Endbuchstaben der einzelnen Zeilen oder Verse nen besonderen Namen oder Sinn bilden. Diese, seit alten Zeiten geübte Gedichtsform ird, außer zur Verherrlichung teurer Namen, häufig auch zu Bildung von Rätseln rwendet. Dabei werden die einzelnen Buchstaben eines Sprichworts (oder auch von amen), willkürlich zu einer Reihe von Silben geordnet, angegeben, z. B. von dem prichwort „Wie gewonnen, so zerronnen", und sodann verlangt, aus diesen zerrissenen ilben „en, ra, ie u. s. w. die Namen bekannter Flüsse, Örter, Personen zu bilden, elelben aber in der Reihenfolge zusammenzustellen, daß mit den Anfangs- und End- chstaben das fragliche Sprichwort (oder auch der fragliche Namen) ausgesprochen werde. eispiele giebt mein Rätselschatz (Heilbronn, 2. Aufl.) Buch V, Nr. 216. 217.

4. Von Silben- und Buchstabenrätseln streng zu unterscheiden sind nun diejenigen t, bei denen der Lautton oder andere Äußerlichkeiten eines Worts ins Auge faßt werden. So entstehen a. die Gleichlauträtsel, wenn mehrere Wörter einen eichen oder ähnlichen Laut, aber eine verschiedene Schreibart haben (Mandel, Mantel); . die Betonungsrätsel, aus Wörtern gebildet mit verschiedener Betonung, z. B. laris, Polstern; c. die Reimrätsel, wenn das gesuchte Wort durch einen gegebenen leim angedeutet ist, z. B. „die geschäftigen Bienen l . . . . uns mit ihren süßen G . . . ."; . die Wortteilungsrätsel, welche die Aufgabe stellen, daß ein zusammenge- tztes Wort das eine Mal als Ganzes, das andere Mal jede Silbe für sich als bständiges Wort genommen werde, z. B. über Meineid: „Vereint abscheulich, ge- rennt mir heilig." e. Die Schreibzeichenrätsel, welche eine richtige Setzung der nterpunktionszeichen verlangen, wie in dem bekannten: „Zehn Finger hab ich an jeder and fünf und zwanzig an Händen und Füßen"; f. die Zifferrätsel, wobei römische oder arabische Ziffern verwendet werden, z. B. wie kann man beweisen, daß ie Hälfte von zwölf nicht sechs, sondern sieben ist? (XII. VII.) g. Das Echorätsel, elches darin besteht, daß man sich vorzustellen hat, der eine und andere bestimmte Buch- abe, z. B. h, werde vom Echo verschluckt, dasselbe spreche statt „Hund" nur „und" latt „Hall" nur „all". S. Rätselschatz Buch VI, Nr. 193. 194.

5. und 6. Zwei ganz besondere Unterarten bilden die gleichfalls uralten und neuestens so beliebten Bilderrätsel (Rebus), indem durch Zeichen und Bilder, etwa mit eingemischten Buchstaben, ein Wort oder ein Spruch angedeutet wird, und die Rösselsprünge, welche darin bestehen, daß ein Spruch oder Wort auf die 64 Felder eines Schachbretts gesetzt und das Finden des Verlangten aufgegeben wird, indem man von einem willkürlich angenommenen Punkte aus die Wörter nach der Bewegungsregel des Schachspringers in Zusammenhang bringt.

7. und 8. Die Schachrätsel endlich und ebenso die mathematischen Rätsel gehören je ihrer besondern Kunst und Wissenschaft an.

Nun erst ist es möglich, auf Grund der Erkenntnis des reichen Stoffes die Frage nach der pädagogischen Bedeutung des Rätsels nach seinem Wert für die Jugendbildung genügend zu beantworten.

Bei geistigen Bestrebungen und Thätigkeiten, die einen Bestandteil einerseits des Lebens, zumal des eigenen Volkes und aller Kulturvölker überhaupt, andererseits ihrer Litteratur bilden, handelt es sich, wenn wir nach ihrer pädagogischen Bedeutung fragen, um zweierlei, um Kenntnisnahme derselben, sofern sie der Vergangenheit angehören, also um historische, einem Gebildeten geziemende Bekanntschaft mit dem fraglichen Glied der Welt- und Nationalkultur; fürs andere darum, ob und inwieweit und wie sie auch noch in der Gegenwart, vornehmlich bei Heranbildung des nachwachsenden Geschlechtes, verwendet und geübt werden können und sollen. Über die erstgenannte Seite der Sache genügen wenige Worte. Während der Geschichtsforscher, der Sprach- forscher, der Litteraturhistoriker allen Grund hat, im Leben und in den Schriften der Völker auch diesen Kundgebungen des menschlichen Geistes seine Aufmerksamkeit zu schenken, und während also auch der Unterricht in den betreffenden Wissenschaften die

Digitized by Google

Rätsel je und je zur Sprache zu bringen veranlaßt ist: wäre es zu viel verlangt, eine eingehende Kenntnis dieser Filialprovinz des Geisteslebens irgendwie zur Bedingung der Bildung zu machen. Nur als wünschenswert mag es betrachtet werden, daß man das Volksleben, die Sprachen und die Schriften älterer und neuerer Zeit gelegentlich auch nach dieser Seite kennen lerne, zur Ergänzung des Bildes, das man sich von vergangenen Zeiten und Völkern gestalten will. Im Hinblick aber auf die früheren Andeutungen, wie stark die Neigung zu änigmatischer Anschauung und Rede und wie groß die Zahl der Rätselsprüche aller Art vorzugsweise bei den Hebräern und bei dem germanischen Volksstamm war, darf wohl, schon historisch und sprachlich betrachtet, die Sache des Rätsels auch der Pädagogik zur Beachtung empfohlen werden. Sie hat zu bedenken und zu berücksichtigen, daß wir ohne allen Zweifel die Bibel, daß auch unser eigenes Volkstum um ein Gutes besser verstehen, wenn wir dem Rätselgeist der beide durchzieht, lauschen gelernt haben.

Bis auf einen gewissen Grad weist schon das eben Gesagte darauf hin, daß es nicht wohlgethan wäre, wenn man, zumal in deutschen Landen, jemals aufhören wollte, auch für die Gegenwart dem Rätsel einen Platz bleibender Wertschätzung und Übung im Volksleben und in der Litteratur und somit auch bei der Erziehung und Bildung der Jugend einzuräumen. Es wäre dies ein Abbrechen der Triebkraft einer geistigen Thätigkeit, die aufs engste mit unserem deutschen Wesen verwachsen ist, und es wird daher, soweit und solange deutsche Sprache klingt, für Alte und Junge wahr bleiben, was Goethe in Alexis und Dora sagt:

— — So legt der Dichter ein Rätsel,
Künstlich mit Worten verschränkt, oft der Versammlung ins Ohr.
Jeden freuet die seltne der zierlichen Bilder Verknüpfung,
Aber noch fehlet das Wort, das die Bedeutung verwahrt;
Ist es endlich entdeckt, dann heitert sich jedes Gemüt auf
Und erblickt im Gedicht doppelt erfreulichen Sinn.

Weiteres über die Pflege des Rätsels s. meinen Artikel in der Deutschen Warte, Maiheft 1874.

Doch es bedarf jetzt noch im besonderen des Nachweises, daß und warum, in welcher Weise, in welchem Umfang, wo und wann das Rätsel bei dem Werk der Jugendbildung zu verwerten und zu üben sei. Auf diese Fragen läßt sich nunmehr kurze Antwort geben mittelst der obigen Nachweisung über die verschiedenen Geisteskräfte, welche nicht minder beim Lösen wie beim Schaffen von Rätseln in Thätigkeit gesetzt werden, und auf Grund der Unterscheidung der drei Hauptarten des eigentlichen Rätsels, die wir der Kürze halber Verstandes-, Volks- und ästhetische Rätsel nennen wollen.

Es leuchtet ein, daß, abgesehen von besonderen Berufsarten, z. B. dem Litteraturhistoriker, jeder Gebildete wohl daran thut, zu vielseitiger Ausbildung und zur Läuterung seines Geschmacks mit dem ästhetischen Rätsel; zur Schärfung, Belebung und Übung seines Verstandes und Scharfsinns, auch seiner Kombinationskraft und des Gedächtnisses, mit dem gelehrten Verstandesrätsel; endlich zum Behuf der so wünschenswerten Gewandtheit, bei Dingen und Vorfällen des täglichen Lebens rasch und mit Witz Rede stehen und seinen Mann stellen zu können, mit dem Volksrätsel mehr als oberflächliche Bekanntschaft zu machen. Alles, was in allen diesen Richtungen, wie man sagt, den Kopf ausputzt, muß für die Pädagogik beachtenswert und gut verwendbar erscheinen, dies um so mehr, da dieselbe entfernt nicht bloß das Lernen, sondern das Leben, alle insbesondere auch das gesellige Leben ins Auge zu fassen hat. Wie manche fade und faule Unterhaltung kann abgeschnitten, wie manches gesellige Zusammensein von alt und jung, vornehmlich in gemischten Kreisen, kann geistig und gemütlich belebt, wie manche Geisteskraft erfrischt und genährt, ja selbst geweckt werden, wenn zu rechter Stunde der Rätselgeist sein munteres Spiel treibt! Daß es auch gewandte und auf-

Digitized by Google

geweckte Köpfe giebt, die mit den Rätseln nicht eben gut zurechtkommen, weder mit dem Lösen noch mit dem Schaffen derselben, ist inallewege zuzugeben; allein in den meisten Fällen dieser Art wird es wohl nur an der gehörigen Anleitung und Übung von Jugend an gefehlt haben, was also eben zeigt, wie gut es ist, wenn die Erziehung beizeiten und in rechter Weise weckend und übend einwirkt, und sodann ist ja keineswegs davon die Rede, förmliche Rätselkünstler zu bilden oder diese Kunst als allgemeinen Maßstab von Verstand und Bildung ansehen zu wollen. Auch hier gilt: Eines schickt sich nicht für alle. Doch der Sinn für gute, geistreiche Rätsel sollte meines Erachtens in keinem Gebildeten gänzlich ungeweckt bleiben.

Statt indes mit Allgemeinerem uns aufzuhalten, das jeder sich selbst sagt, möge noch auf einige besondere Punkte hingewiesen werden. Schon die wenigen Winke über die Geschichte des Rätsels weisen darauf hin, daß die Vorliebe für dieses Geistesspiel vorzugsweise bei denjenigen Volksstämmen sich findet, die zugleich eine Hinneigung zu Tiefsinn und träumerischer, dem wirklichen Leben abgewandter Geistesthätigkeit an sich haben, den Semiten und Germanen. Wir dürfen also diese Vorliebe als eine dem idealen Sinn und Trieb dieser Völker das Gegengewicht haltende Mitgabe betrachten. Sei dem aber, wie ihm wolle, gerade das echte kerndeutsche Volksrätsel ist ohne allen Anstand eines der besten Mittel, um dem unpraktischen, träumerischen, hyperidealen Wesen des Deutschen, insbesondere auch der deutschen Jugend eine höchst ersprießliche Diversion (Ablenkung) zu machen. Die Weckung und Nährung realer Anschauungskraft, die Pflege des gesunden Menschenverstandes und Mutterwitzes, des konzentrierten, beweglichen und schlagfertigen Denkens, die auf dem Wege des Spiels und scheinbar ganz absichtslos wirkende Nötigung, über das, was man in sich trägt von Wissen und Geist, auch alsbald zu verfügen und es für sich und andere zur Belehrung oder zur Erheiterung des Daseins zu verwerten: das sind doch wohl lauter Dinge, die einem Erzieher, zumal deutscher Knaben und Mädchen, nicht unwichtig sein dürfen. Ein großer Teil des vorhandenen deutschen Rätsels muß ihm daher willkommen sein als ein Mittel, das besser als irgend ein anderes diesen Zwecken dient. Dies gilt ganz vornehmlich von unserer Zeit, die auf der einen Seite eine rührige Geistesgewandtheit und lebensfrische, praktische Geistesthätigkeit mit Recht hoch anschlägt, andererseits aber in Erziehung und Unterricht so viele Anstrengung für ernstes, theoretisches Wissen fordert und so wenige Stunden, ja Augenblicke für harmloses Geistesspiel übrig läßt. Man weiß, wie nicht selten Erzieher und Lehrer älterer Zeit auch beim Unterricht je und je in Witz und Humor behaglich sich gehen ließen, keineswegs immer zum Nachteil der Schüler. Das hat heutzutage fast ganz aufgehört, die Zeit der Schule muß jetzt ganz anders ausgekauft werden. Wenn es endlich leider nur zu wahr ist, daß in unseren Tagen alt und jung der lesenden Stände viel zu viel und zu schnell liest und diese Lesewut namentlich den Erziehern manchen Kummer macht: so dürfte auch in diesem Betracht neben dem wirksamsten, dem Sprachunterricht, kaum ein anderes Gegenmittel gegen diese bedenkliche Unart unserer Jugend genannt werden, das gesündere und natürlicher wäre, als das Rätsel, das ja auf jedem Schritt und Tritt nötigt, stille zu halten, sich zu besinnen, auf Kleines und Kleinstes zu achten.

Um aber nicht zu weitläufig zu werden, mögen die Antworten auf die weiteren Fragen und Bedenken in folgenden kurzen Sätzen zusammengefaßt werden.

Weitaus die geeignetste Stätte für Übung des Geistesspiels mit Rätseln ist der häusliche Kreis, wo ältere und jüngere Kinder um Vater, Mutter oder Erzieher sich nach des Tages Arbeit zusammenfinden, oder Zöglinge einer Erziehungsanstalt um den Vorstand und dessen Gehilfen und Gehilfinnen sich scharen, nachdem dieselben Amtsrock und Amtsmiene ausgezogen, oder auch der gastliche Herd und Tisch, der die Hausgenossen mit anderen zu traulichem Zwiegespräch und heiterer Unterhaltung vereinigt. Insbesondere haben gemischtere Gesellschaften, wo Ältere und Jüngere, Männer, Frauen, Jünglinge und Jungfrauen beisammen sind, kaum ein geeigneteres

Digitized by Google

Unterhaltungsmittel, das, wenn es gut gehandhabt wird, leichter und natürlicher binde und fesselt. Wie unentbehrlich ist es für das Lösen von Pfändern, welch guter Ersatz für loses oder fades Geschwätz, was gibt es Besseres, um bald in schlichter Weise die Geister zu prüfen, bald den Jungen „verschlossen und trotzig", den vierzehn-, fünfzehnjährigen mit ihrer schüchternen Blödigkeit, den Mund aufzuschließen und offener Heiterkeit zugänglich zu machen! Es soll demnach das S. 591 in Betreff der Schule Gesagte nicht so verstanden werden, als habe der witzige Lehrer und Erzieher sein Licht unter den Scheffel zu stellen und dürfe den Rätseltrieb der deutschen Jugend und ihre Anlage zu Witz und Humor ganz ungepflegt lassen. Aber alles hat seine Zeit, und auch, wenn das Rätselspiel außer der Schule getrieben wird, hat man vor zweierlei sich zu hüten. Die Sache darf in keiner Weise einen pedantischen Anstrich erhalten, was nicht allein geschieht, wenn nicht die rechte Zeit eingehalten wird, sei es daß man zu lange fortmacht, oder wenn man müde und schläfrige Zuhörer vor sich hat oder auch solche, die eben just in anderer Weise sich zu unterhalten wünschten, sondern ganz besonders, wenn man irgendwie entbehrliche Erörterungen einmischt, erklären will, warum das und das schön, witzig, geistreich sei u. dgl. Wie bei aller Poesie lasse man hier vor allem, soweit es immer thunlich ist, die Sache selbst wirken. Noch schlimmer ist aber ein zweiter Mißgriff, wenn man sich im Stoff vergreift und dabei entweder die Fassungskraft der Mehrzahl der Anwesenden nicht in Rechnung bringt, zu schwere, vielleicht auch zu leichte Aufgaben stellt, oder aber die einen Zöglinge gegen die andern in Schatten stellt, so oder so die Schwächeren beschämt und entmutigt, den Begabteren aber zur Eitelkeit Veranlassung giebt. Im Durchschnitt müssen also, einzelne Ausnahmen abgerechnet, die Aufgaben so gewählt und geordnet sein, daß die Zuhörer nach ihrem Mittelschlag mit Lust und Liebe folgen und die Lösungen finden können, die natürlich denselben möglichst vorzuenthalten sind. Man wähle daher umsichtig geordnete Sammlungen, welche die Auflösungen in besonderen Heften bieten, die so gut als möglich nach Altersstufen geordnet sind, und welchen es nicht an bunter Abwechslung und Mannigfaltigkeit fehlt. Denn eben der letztere Umstand ist notwendig, nicht bloß um alles Ermüdende ferne zu halten, sondern noch mehr, weil der eine der Anwesenden in dieser, der andere in jener Art seine besondere Stärke hat, und weil namentlich auf diese Weise allem Wissenshochmut am besten vorgebeugt wird, wenn er erfahren muß, daß manchmal der gemeine Hausverstand und Mutterwitz ihn mit all seiner Gelehrsamkeit aus dem Felde schlägt.

Weil es, wie schon bemerkt, pädagogisch notwendig ist, daß auch hier keine Aufgaben gestellt werden, welche nicht die Mehrzahl der Anwesenden ohne Hilfe lösen kann, möchte es bedenklich scheinen, irgendwelche Rätsel zu stellen, deren Lösung oft nur durch einen geschickten Fund und Einfall oder eine zufällig bekannte Notiz möglich ist, wie wir das bei einer Menge der volksmäßigen, oft läppischen Rätselfragen sehen, z. B. „welche Fische haben die Augen am nächsten beisammen?" (Die kleinsten), oder: „Wo war die Welt am engsten?" (In der Arche), oder: „Kaiser Carolus hatt' einen Hund, dem gab er einen Namen aus seinem Mund, Also hieß Kaiser Carolus sein Hund: Wie hieß der Hund?" (Also). Es sind derlei Rätsel mehr „zum Lachen, als zum Raten, und wohl dem, der mitlachen kann", wie ein Recensent von Simrocks Buch treffend sagt. Eben darum aber dürfen auch solche Käuze nicht absolut ausgeschlossen werden, um der Heiterkeit willen, die sie jederzeit in Kinderkreisen erregen. Doch hier vor allem ist Maß und Ziel notwendig und darauf zu achten, daß nicht zu oft solch ein Scherz mitunterlaufe und die Sache nicht gar zu toll werde. Simrocks Sammlungen sind also in dieser Hinsicht mit Umsicht zu verwenden, wenngleich die neueste Ausgabe einen früheren Mißgriff fast ganz beseitigt und alles sittlich Anstößige und Zweideutige ausgemerzt hat.

Dasselbe ist zu sagen in betreff der Frage, was von Rätselbüchern zu halten sei, die ganz besonderen Zwecken, der Förderung geschichtlicher, geographischer, sittlich-religiöser, biblischer Kenntnisse, zu dienen beabsichtigen, wie wir deren viele haben. Denn an und

Digitized by Google

für sich muß sicherlich so gut wie bei poetischen Erzeugnissen darauf gehalten werden, daß auch das Rätsel zunächst Selbstzweck sei und für sich allein zu Bildung des Scharfsinns oder Geschmacks zu wirken habe, ohne natürlich sittliche und religiöse Winke ohne weiteres ferne halten zu wollen. Wie wenig aber Gutes herauskommt, wenn man z. B. wähnt, dadurch auf Verherrlichung und Empfehlung sittlicher Grundsätze hinarbeiten zu müssen, zeigt eine größere Sammlung dieser Art, die vor etwa fünfzig Jahren der bekannte edle Verfasser der „Beispiele des Guten“ (Kaufmann Lotter) veranstaltet hat. Sie enthält außerordentlich wenig Brauchbares und Genießbares. Auch gegen biblische Rätselfragen, welche Dr. Barth viele Jahre lang in den Jugendblättern gestellt hat, erhebt sich das gewichtige Bedenken, ob nicht dadurch die Neigung gefördert werde, die Bibel zu fremdartigen Zwecken zu durchstöbern, wie denn die Namen oder Data, die der Suchende endlich fand, oft allzu unbedeutend und des Suchens kaum wert scheinen. Jedenfalls ist es weit wichtiger, und statt gefährlich vielmehr nützlich, die Aufmerksamkeit junger und alter Bibelleser auf den oben besprochenen änigmatischen Geist der Sprache unserer heiligen Schriften zu lenken. Nicht minder bedenklich wäre in anderer Beziehung, wenn etwa durch Schriften und Übungen im Rätselfach absichtlich darauf hingewirkt werden wollte, die Lehrer und Hörer zu eigenen Produktionen zu ermuntern und zu begeistern. Wie bei aller ästhetischen Bildung muß eben Kraft wieder Kraft und gutes Vorbild Nacheiferung wecken; alle absichtliche Macherei ist vom Übel.

Dagegen haben Rätsel mit naturgeschichtlichem, geographischem, historischem, auch je und je biblischem Inhalt, wenn anders die Form tadellos und der Ton nicht gar zu lehrhaft ist, und wenn sie bescheiden unter echte poetische und absichtslose Rätsel gemischt sind, nichts gegen sich; sie befestigen manche Kenntnis in spielender Weise und dienen wesentlich zu Herstellung der vorhin gewünschten Mannigfaltigkeit. Eben deshalb aber möchte es nicht geraten sein, längere Zeit fort einzig nur derartige Sammlungen zu benützen, wenigstens nicht im häuslichen Kreise. Hier müssen die heiteren und witzigen Rätsel vorherrschen, muß mehr den Musen und Grazien, als den Meistern des Wissens gehuldigt werden. Ein anderes ist's in der Schule; und wenn die letzte Frage, die wir noch zu beantworten haben, ob nämlich das Rätsel auch in die Schule gehöre, unbedingt bejaht werden müßte: dann freilich wären Rätselsammlungen, welche allein dem Gebiete der Schulkenntnisse entnommen sind und dieselben zu fördern sich bestreben, mehr als andere zu empfehlen. Allein diese Frage läßt sich nur mit Vorbehalt bejahen. Allerdings können wir uns Schulmänner denken, die nicht allein zum Behuf einer Prüfung der Kenntnisse ihrer Schüler in diesem und jenem Fach, sondern auch zur Weckung des Scharfsinns und zu anmutiger Abwechslung unter den strengen Unterricht hinein je zuweilen mit gutem Erfolg Rätsel lösen lassen. Auch versichert der Herausgeber einer recht braven Rätselsammlung, G. F. Boffert, ein Volksschullehrer, daß er wöchentlich einmal im Winterhalbjahr eine halbe Stunde auf solche Übung verwendet habe, und daß die Schüler jedesmal auf dieses Geistesspiel sich freuen, auch die meisten von ihnen die diktierten Rätsel und Charaden sich sammeln, ohne dazu genötigt zu werden. Aber es gehört ein guter Takt und Geschmack zu solchen Übungen, wenn die sonstigen Zwecke des Unterrichts dadurch nicht beeinträchtigt werden sollen, und die wenigsten Lehrer haben wohl das erforderliche Talent und Geschick, um in solcher Weise Ernst und Scherz in der Schule abwechseln zu lassen. Als allgemein wünschenswert möchten wir also diese Verwendung des Rätsels nicht bezeichnen. An und für sich ist eben die Schule die Stätte ernster Arbeit, nicht aber des Spiels, und wäre es auch das edelste und beliebteste Geistesspiel, als das wir inallweg das Schaffen und Lösen von Rätseln anzusehen haben.

Die Rätsellitteratur aus früheren und frühesten Zeiten, von all den fremden Völkern oder auch von unserem Volke vorzuführen, ist hier nicht der Ort; selbst die Nennung aller gefunden und ungefunden Zweige, welche in den ersten Jahrzehnten

Digitized by Google

unseres Jahrhunderts an diesem Stamme gewachsen und in Originalbüchern, Sammlungen und Almanachen niedergelegt worden sind, kann nicht unsere Aufgabe sein. Die schon erwähnte Geschichte des Rätsels von Friedreich, Dresden 1860, bietet hierfür, wenigstens was das Ältere und Fremde betrifft, namentlich auch für die Kenntnis der neulateinischen Rätseldichter, ziemlich vollständiges Material. Aus früherer Zeit ist als reichhaltigste Sammlung zu nennen: Reusner, Aenigmatographia 1602, eine Zusammenstellung aus dem Altertum und von Neueren. Sammlungen von Rätseln aus neuerer Zeit giebt es eine übergroße Zahl. Die namhaftesten möchten wohl folgende sein: von Ohneſorge 1833—1835, 6 Bde.; Hoffmann 1874, 2 Bde.; von G. F. Boſſert, Eßlingen, 4. Aufl.; Lauſch, 600 Kinderrätsel, Wittenberg; K. L. Mezger, Deutscher Rätselschatz, in sechs Büchern nach Altersstufen geordnet, Heilbronn, 2. Aufl.; daraus 600 Rätsel für Kinder von 6—8 Jahren in besonderem Heft, 2. Aufl. 1884; G. Scherer, Rätselbüchlein für Kinder, Leipzig, 2. Aufl.; Simrock, Deutsches Rätselbuch, in neuester Aufl. 1276 Volksrätsel enthaltend. — Die bedeutendsten Verfaſſer von Originalrätseln der letzten hundert Jahre sind schon oben S. 584 f. genannt. L. Mezger.

Ramus (Petrus). Litteratur. Von den Geschichtschreibern der Pädagogik ist Ramus bisher entweder ganz übersehen oder nur obenhin beachtet worden. Hauptwerk über ihn: Waddington (Pierre de la Ramée), sa vie, ses écrits et ses opinions. Paris 1855. 8. Durch dasselbe ist auch eine frühere Schrift dieses Gelehrten: De Petri Rami vita, scriptis, philosophia (Paris 1848) entbehrlich gemacht. Vgl. Schmidt, La vie et les travaux de J. Sturm (Strasbourg 1855. 8.) und Théry, Histoire de l'éducation en France (2. édition. Paris 1861. 8.) T. II. Über den Philoſophen Ramus, Brucker, Historia critica philosophiae T. IV, P. II, p. 548 ff. und Ritter, Geschichte der Philosophie Bd. IX, S. 491 ff. Anderes unten an den geeigneten Stellen.

Für die Entwicklung des Unterrichtswesens ist R. bedeutend geworden teils durch die entschiedene Bekämpfung der Aristotelischen Scholastik, teils durch die energische Durcharbeitung der sämtlichen Schuldisciplinen, teils durch die besonnene Vereinfachung der Unterrichtsmethoden. In diesen drei Beziehungen ist er nun auch hier zu würdigen.

I. Es ist bekannt, daß die Aristotelische Philosophie, welche durch die Scholastiker des Mittelalters eine so ausgedehnte Herrschaft gewonnen hatte, auch nach der Reformation, die in so scharfe Opposition dazu sich stellte, selbst im Bereiche der evangelischen Kirche bald wieder zu Einfluß kam, in den katholischen Lehranstalten aber um so entschiedener festgehalten wurde, je mehr die allgemeine Erschütterung der Kirche zu sorgfältiger Bewahrung desjenigen Rüstzeuges aufforderte, durch welches eine wissenschaftliche Rechtfertigung aller Lehre und Praxis möglich zu sein schien. Welche Aufregung mußte nun entstehen, als P. R. in der Hauptburg dieser Philosophie, am Sitze der eifrigsten Aristoteliker, an der Universität Paris, mit lautem Widerspruche hervortrat und den ganzen stolzen Bau in Flammen zu setzen drohte! Die Angegriffenen aber rafften zu entschlossener Gegenwehr sich auf, und damit begann ein Kampf, der bald die ganze Hochschule bewegte, in immer weitere Kreise hineinwirkte und auch dann noch fortgesetzt wurde, als Ramus selbst unter den Schrecken der Bluthochzeit durch den Mordstahl eines Fanatikers gefallen war. Betrachten wir, wie er zu seinem Angriffe kam, wie er mit unerschütterlichem Mute unter sehr schwierigen Verhältnissen ihn durchführte, welche Wirkung diese Bekämpfung der Aristotelischen Scholastik zumal für die Pädagogik hatte.

Petrus Ramus, eig. Pierre de la Ramée, im J. 1515 (nicht 1508 oder 1502) zu Cuth, einem Dorfe zwischen Noyon und Soissons, ganz armen Eltern geboren, hatte gleich in den ersten Lebensjahren zwei gefährliche Krankheiten zu bestehen gehabt, dann seinen Vater durch den Tod verloren, aber bereits als Knabe von acht Jahren, von brennender Lernbegierde getrieben, ganz allein und mittellos nach Paris sich auf den

Digitized by Google

Weg gemacht, und, nachdem zweimal die bittere Not ihn wieder fortgetrieben, endlich im Alter von zwölf Jahren, als Diener eines reichen Schülers, den Zugang zu den wissenschaftlichen Studien, dann auch Aufnahme in dem stattlichen Kollegium von Navarra sich verschafft. Die drückendste Dienstbarkeit hatte seinen Mut nicht beugen, ein schweres Augenleiden, die Folge seiner nächtlichen Anstrengungen, ihn nicht aufhalten können. Und doch gelangte er dann, je energischer er strebte, desto mehr zu dem Gefühle, daß die Wissenschaft, die man ihn lehrte, daß namentlich die Logik, in welche Hennuyer ihn einführte, durchaus unfruchtbar und für das Leben wertlos sei. Da gab er endlich seinem Zorne über den Verlust der besten Jahre, über die Vergeblichkeit rastloser Bemühungen bei seinem Magisterexamen 1536 den kecken Ausdruck, daß alles, was Aristoteles gelehrt habe, leeres Gedankenwerk sei. Nach kurzer Wirksamkeit im Kollegium von Le Mans vereinigte er sich hierauf mit Omer Talon, einem tüchtigen Lehrer der Rhetorik, der mit Enthusiasmus auf eine Reform des Unterrichts hinstrebte, und mit dem Humanisten Barth. Alexander, der die griechischen Philosophen in ihrer eigenen Sprache kennen zu lernen suchte, zu Leitung des kleinen Kollegiums Ave Maria.

Die folgenreichste Thätigkeit begann.

Mit Staunen vernahm man in allen Kollegien der Universität von den kühnen Neuerungen des pädagogischen Triumvirats. Nicht dürre Logik wurde getrieben; sondern Lektüre der Griechen und Römer, verbunden mit einem leicht sich anschließenden Studium der Rhetorik war die Hauptsache. Der Reiz der Neuheit führte zahlreiche Schüler in die kleine Anstalt. Ramus aber, um auch als Logiker das Rechte zu leisten, begann das Studium dieser Wissenschaft von vorn und bildete sie zu einer neuen Wissenschaft um. Dabei wirkten unstreitig die Anregungen nach, die ein deutscher Mann, der große Johann Sturm, in den Jahren 1529—1536 als Lehrer an der Pariser Hochschule thätig, auf ihn hatte ausgehen lassen; aber er arbeitete jetzt selbständig weiter und gab der Logik durch die Erläuterungen und Beispiele, die er aus den Klassikern herbeizog, sowie durch die stete Beziehung der Regeln auf die im Leben mögliche Anwendung eine durchaus veränderte Gestalt. Als Sokratiker stand er jetzt den Aristotelikern der Universität gegenüber.

Da erschienen 1543 zwei Schriften von ihm rasch hintereinander, die den Gegensatz allen offenbar machten: Dialecticae partitiones ad academiam Parisiensem und Aristotelicae animadversiones, jene eine im ganzen gemäßigte Darlegung der reformierten Logik, diese eine leidenschaftliche Kriegserklärung gegen die Aristoteliker. Wütend erhoben sich darauf die so Gereizten und trieben es bis zur Verurteilung ihres Widersachers durch den König. Aber während die Universität sich ausschweifender Freude überließ, veränderte Ramus nur die Form seiner Thätigkeit. Er mußte einstweilen seinen philosophischen Unterricht einstellen; aber er lehrte dafür um so eifriger Beredsamkeit und Mathematik (Euklid). In einer am 4. Nov. 1544 gehaltenen Rede entwickelte er Plan und Gang seines Kursus und betonte besonders die enge Verbindung der humanistischen und philosophischen Studien. Als im nächsten Jahre eine Pest die Universität verödet hatte, erhielt er die Aufforderung, das kleine Kollegium Presles unter seine Leitung zu nehmen und seine noch vor dem Ende des Jahres begonnene Wirksamkeit, bei welcher wieder Omer Talon ihm zur Seite stand, brachte die Anstalt rasch empor. Er selbst lehrte Rhetorik mit steter Bezugnahme auf die Klassiker der Griechen und Römer.

Im J. 1547 führte ein Thronwechsel auch für Ramus eine entscheidende Wendung herbei. Der Kardinal Karl von Lothringen, einst sein Studiengenosse im Kollegium von Navarra und seitdem fort und fort ihm freundlich zugewandt, erwirkte bei Heinrich II. für den kühnen Neuerer das Recht, die Philosophie nach freiem Ermessen zu lehren. (Vgl. Guillemin, Le Cardinal de Lorraine, son influence politique et religieuse au XVIe siècle [Par. 1847. 8.] 453 ff.) Er gab nun neben andern Arbeiten die beiden früher verurteilten Schriften aufs neue heraus. Aber dies und die Art, wie er jetzt

Digitized by Google

eine edlere und mehr methodische Behandlung der Rhetorik forderte, reizte wieder zu heftigem Widerspruch, und damals trat zum erstenmale derjenige Mann auf den Kampfplatz, der wie ein finsterer Schatten bis zum Tode ihn verfolgt hat, Jacques Charpentier. Dieser sah in Ramus den gefährlichsten Feind der bisherigen Studienweise der altehrwürdigen Universität selbst, und bot nun alles auf ihn niederzuwerfen. Aber durch Vermittelung des Kardinals von Lothringen wurde es dem Bedrohten möglich, vor dem Parlamente mit glänzendem Erfolge sich zu verteidigen. Er zeigte, wie wenig die Verteidiger des Aristoteles in dessen Sinn und Geiste eiferten; wie sein eigenes Verfahren durch sichere Resultate und noch besonders durch die Abkürzung des Kursus um mehrere Jahre gerechtfertigt wäre; wie tyrannisch die versuchte Auslegung der Reglements und wie unleidlich die bestehenden Mißbräuche erscheinen müßten, und drückte zuletzt den kühnen Wunsch aus, daß eine kleine Zahl von Professoren, die der Staat zu besolden hätte, öffentliche und unentgeltliche Vorlesungen möchten halten können. Zunächst rettete er sich das Recht, nach seiner Methode auch ferner zu lehren; aber höchst willkommen war es ihm doch, als er bald nachher (1551), wiederum durch seinen einflußreichen Gönner den Kardinal von Lothringen, am Collége royal einen freien Lehrstuhl für Beredsamkeit und Philosophie erhielt, mit der Befugnis, seine Studien ganz nach seinem Plane zu verfolgen. Dabei behielt er übrigens die Leitung des Collége de Presles. Mit einer glänzenden Rede trat er im September sein neues Amt an. Die Höhe des Lebens war erstiegen.

Bald sah er sich von außerordentlichem Beifall umgeben. Der 2000 Menschen fassende Saal des Collége royal, in welchem er las, war stets gefüllt. Nie hatte man seit Abälards Tagen Ähnliches gesehen. Und er war mit Anstrengung bemüht solchen Beifall in immer höherem Maße zu verdienen. Er las über die Reden Ciceros, über die Bukolika, die Georgika und das erste Buch der Äneide; aus seinen Vorlesungen über Cäsar ergaben sich zwei mit Anerkennung aufgenommene und bald auch ins Französische übersetzte Schriften „über die Sitten der alten Gallier" und „über die Kriegskunst nach Cäsar"; seine Vorträge über die Nachahmung des Ciceronischen Stils, denen auch der Kardinal von Lothringen seine Aufmerksamkeit geschenkt hatte, faßte er in einer Schrift unter dem Titel Ciceronianus zusammen, die dann auch in Deutschland gedruckt ward. Wie er damals auch nach andern Seiten wissenschaftlich thätig gewesen ist, betrachten wir in anderem Zusammenhange.

Bei Heinrich II. stand er in ganz besonderem Ansehn. Als nun im J. 1557 nach groben Studentenexcessen, welche schon das Parlament zu strengen Maßregeln gereizt hatten, ein königliches Dekret die Universität — sie zählte damals 20000 Studierende — zu entvölkern drohte, hatte Ramus die Genugthuung, als Mitglied einer Deputation, welche die Universität an den Monarchen sandte, die Suspension der unheilvollen Maßregel mit zu erwirken. Aber der König bestand nun um so ernster auf Durchführung der notwendigen Reformen. Daß es dazu nicht kam, erklärt sich aus den Zerrüttungen, welche nach Heinrichs Tode (1559) eintraten. Die Frequenz sank bald auf ein Minimum herab. Dankbar erkannte aber die große Korporation es an, als Ramus 1561 bei Katharina von Medici und ihrem Sohne Karl IX. die Bestätigung der alten Privilegien auswirkte. Es ist hier nicht zu schildern, wie er zu derselben Zeit von der alten Kirche sich lossagte und die Sache der Reformierten ergriff. Aber jetzt eben, wo seine Stellung an der Universität eine unhaltbare zu werden begann, ließ er (anonym) seine Advertissements sur la réformation de l'université de Paris au Roy erscheinen. Er schnitt damit tief in das faule Fleisch der Mißbräuche und beantragte durchgreifende Verbesserungen: Beschränkung der Zahl der Professoren und Beseitigung der den Studierenden zugemuteten Geldopfer, Besoldung der wirklich notwendigen Docenten durch den Staat und Unentgeltlichkeit des Unterrichts in allen Fakultäten, in der Artistenfakultät Begründung eines Lehrstuhls für Mathematik und Einrichtung eines einjährigen Kursus für Physik; in der juristischen Fakultät neben

Digitized by Google

dem kanonischen Rechte Hervorhebung des bisher ganz vernachlässigten Civilrechts; in der medizinischen Fakultät Errichtung von Lehrstühlen der Botanik, Anatomie und Pharmacie, sowie praktischer Übungen unter den Augen der Professoren nach Hippokrates und Galen; in der theologischen Fakultät Auslegung des A. und N. T. in den Grundsprachen; Grammatik, Logik und Rhetorik sollten den Kollegien vorbehalten bleiben und so Sekundärunterricht und akademischer Unterricht strenger geschieden werden; die zur Besoldung notwendigen Mittel sollte die Einziehung von Pfründen und Klostergütern schaffen.

Diese Vorschläge haben z. T. erst sehr spät Beachtung gefunden; damals aber erhob sich gegen ihren Urheber ein heftiger Sturm. Er war gezwungen, als offenbarer Anhänger der Reformation, Paris zu verlassen, und auch in Fontainebleau, wo er zunächst durch Katharina von Medici ein Asyl fand, konnte er sich nicht halten. Auch nach dem Frieden von Amboise (1563), der ihm die Rückkehr in die Hauptstadt möglich machte, war seine Stellung eine höchst unsichere. Schon drängten sich die Jesuiten in die Universität, im Collége royal fand der finstere Charpentier neben ihm eine Stelle. Da wich er zum zweitenmale. Im Heerlager der Reformierten, in Deutschland und der Schweiz gab es für ihn nirgends eine gesicherte Stätte; der Feind der Aristoteliker stieß auch in Straßburg und Heidelberg und bei Theodor Beza auf unbesiegbare Antipathie: Katholiken und Reformierte, in schroffem Gegensatze zu einander in Sachen des Glaubens, waren in der Philosophie eins gegen Ramus.

Gewiß war dasjenige, was er im Kampfe gegen die Aristoteliker geleistet hatte, wenn auch die philosophischen Resultate nicht erheblich gewesen sein sollten, von bleibender Bedeutung für das höhere Unterrichtswesen. Als Philosoph Fortsetzer der Platonischen Schule, welche sich im 15. Jahrhundert gebildet hatte, besaß er im Grunde wenig Eigentümliches, und auch seine der Dialektik gewidmeten Arbeiten führten über dasjenige, was die Humanisten Laurentius Valla, Rudolf Agricola, Ludovicus Vives, Marius Nizolius, Johann Sturm gegeben hatten, nicht sonderlich hinaus. Aber in pädagogischer Beziehung war schon dies von Wichtigkeit, daß er die Herrschaft einer durchaus unfruchtbaren Scholastik, und in ihrer Hauptburg, rücksichtslos bekämpfte und den Wissenschaft und Leben lähmenden Bann geheiligter Vorurteile durchbrach.

II. Daneben hat er sich nun auch ein sehr positives Verdienst erworben durch die energische Durcharbeitung der sämtlichen Schuldisciplinen. Indem er als seine Aufgabe ansah, alle Wissenschaften aus den Fesseln der Scholastik zu befreien und den ganzen Kreis der menschlichen Kenntnisse ins Licht zu setzen, hatte er vorzugsweise die Bedürfnisse des höheren Unterrichts im Auge. Nicht mit Unrecht hat man seine hierbei aufgebotene Thätigkeit der Arbeit des Herkules im Augiasstalle verglichen. Er wandte aber seine logischen Principien konsequent auf alle Wissenschaften in der Weise an, daß er, auf Spekulation verzichtend, vor allem das für unmittelbare Anwendung Nützliche in kompendiarische Form zu bringen strebte.

Was nun zuvörderst seine Arbeiten für die Grammatik anlangt, so sind dieselben von hervorragender Bedeutung. Durch ihn kam in die lateinische, in die griechische, in die französische Sprachlehre zum erstenmale Einfachheit und Klarheit, feste Ordnung und wahrer Zusammenhang. Kein Wunder also, daß seine grammatischen Werke, die rasch aufeinander folgten, mit großer Anerkennung aufgenommen und in zahlreichen Auflagen weit umher verbreitet wurden. Seine lateinische Grammatik erschien im J. 1559, die griechische 1560, die französische 1562. Freilich fehlte es auch an Widerspruch nicht. Die Einführung des Jod und Vau in die lateinische Sprache, von manchen mit Beifall begrüßt, hat Joseph Scaliger als große Narrheit bezeichnet, was jedoch nicht verhindert hat, daß man diese „ramistischen" Konsonanten lange als zweckmäßig hat gelten lassen. Die Ansichten aber, welche Ramus in seiner französischen Grammatik über Orthographie und Prosodie ausgesprochen hat, — in letzterer Beziehung meinte er, dem Reime wenig geneigt, daß die französische Sprache sehr wohl die

Digitized by Google

Anwendung antiker Metra zulasse, — haben selbst in seiner Zeit starken Widerspruch gefunden, dem Ganzen jedoch keinen Eintrag gethan. Er hatte auch hier die Bahn gebrochen.

In der Rhetorik, die auch ihm natürlich als eine angewandte Logik erschien, glaubte er der Lehre von der Inventio und Dispositio, die ja zur Logik gehöre, keine Stelle einräumen zu dürfen, vielmehr auf Elocutio und Actio sich beschränken zu müssen; aber er schloß sich gern an Ciceros rhetorische Schriften an. Dagegen tadelte er an Quintilian Mangel an Ordnung und Konsequenz, schlechte Einteilungen, müßige Fragen, auffallende Lücken. Übrigens wollte er die Rhetorik keineswegs zu einer von der Philosophie abgelösten Anweisung für praktische Zwecke machen; wie weit er davon entfernt war, zeigt schon seine 1546 gehaltene Oratio de studiis philosophiae et eloquentiae conjungendis, es zeigen es alle seine rhetorischen Arbeiten: Brutinae quaestiones in Oratorem Ciceronis (1547), Rhetoricae distinctiones (1549), Ciceronianus (1557), Praelectiones in Aud. Talaei Rhetoricam (1567), sowie zahlreiche Erläuterungsschriften zu Ciceros Reden.

Überaus einflußreich wurden seine Arbeiten für die Dialektik. An die dialecticae partitiones oder institutiones, die eine Reihe von Auflagen erlebten, schlossen sich 1555 eine französisch geschriebene Dialektik, nach Waddingtons Urteile das bedeutendste philosophische Werk, welches vor dem Discours de la méthode (von Cartesius) in französischer Sprache erschienen ist; 1556 Dialecticae ll. II, ein Werk, das länger als ein Jahrhundert Einfluß übte und allein in Deutschland zwanzigmal wieder aufgelegt ward; zuletzt die Scholae dialecticae in 20 Bdn., eine durchgreifende Umarbeitung der Animadversiones Aristotelicae. Freilich riefen gerade diese Schriften heftigen Widerspruch hervor, den Ramus jedoch nur wenig beachtete; erst als der gelehrte Humanist Adrian Turnebus in einer Rede, die besonders gegen die wiederholten Änderungen seiner dialektischen Lehrweise sich erklärte, ihn angegriffen hatte, entschloß er sich zu einer glimpflich gehaltenen Verteidigung.

Sehr beachtenswert ist auch, was er für Mathematik gethan hat. Er hatte zu derselben Zeit, wo er im Collége royal seine glänzende Wirksamkeit begann, mit dem größten Eifer und der zähesten Ausdauer auch auf das Studium der Mathematik sich geworfen, welche er wohl früher schon unter Oronce Finér fleißig getrieben hatte, aber erst jetzt auf eine ihn selbst befriedigende Weise sich aneignete. Von Euklid ausgehend durchforschte er die übrigen griechischen Mathematiker mit großer Mühe, während er zugleich mit den Mathematikern seiner Zeit in Frankreich und im Auslande sich in Verbindung setzte; aber er wurde nun auch der Schöpfer der neueren Mathematik. Seine 1555 erschienene Mathematik hat zahlreiche Auflagen erlebt. Ungleich später (1569) kamen seine Geometrie in 27 Bdn. und seine Scholae mathematicae in 31 Bdn. in die Öffentlichkeit. Übrigens sorgte er durch testamentarische Bestimmung dafür, daß in der Anstalt, in welcher er selbst, namentlich seit 1559, mathematische Vorlesungen gehalten hatte, die Mathematik für alle Zukunft einen reichlich dotierten und stets mit tüchtigen Männern besetzten Lehrstuhl hätte, zu einem dreijährigen Kursus für Arithmetik, Theorie der Musik, Geometrie, Optik, Mechanik, Geographie und Astronomie. Wie sehr auch hierin seine encyklopädische Art sich kundgiebt, ist ohne Bemerkung klar.

Das Studium der Physik hat ihn verhältnismäßig weniger beschäftigt; welche Richtung aber auch hier ihm als die allein zulässige erschien, lassen seine 1557 herausgegebenen Scholae physicae hinreichend erkennen. Er verlangt darin, in scharfer Polemik gegen Aristoteles, eine wahrhafte Naturerkenntnis statt sinnleerer oder auch verderblicher Abstraktionen über die Unendlichkeit und Ewigkeit der Welt, und spricht die Ansicht aus, es sei in dem, was die Wirklichkeit darbiete, ein so unermeßlicher Stoff zu einer wahren Physik gegeben, daß zehn Männer wie Aristoteles, in derselben Zeit nebeneinander für dieselbe Aufgabe thätig, ihn nicht würden erschöpfen können. Ob er den

Digitized by Google

großen Griechen unrecht gethan hat, darüber ist hier nicht zu reden; den Aristotelikern seiner Zeit gegenüber hatte er ohne Zweifel recht und sein Hindrängen auf Naturbeobachtung bereitete immerhin die Richtung mit vor, welche die spätere Forschung so außerordentliche Resultate hat gewinnen lassen *).

III. Es ist nun weiter zu zeigen, welche Bedeutung Ramus für das Unterrichtswesen durch die besonnene Vereinfachung der Methoden gehabt hat. Indem ich daher andere seiner Arbeiten, wie seine theologischen und metaphysischen, übergehe, versuche ich in aller Kürze zusammenzufassen, was ihm ein besonderes Recht auf Anerkennung bei den Pädagogen giebt.

Da ist nun auch von seinen bittersten Feinden nie bestritten worden, daß er selbst ein Mann von eminenten Lehrgaben gewesen, ein Mann, der die kompliziertesten Dinge mit Leichtigkeit zu entwirren, gewaltige Stoffmassen mit Sicherheit zu gliedern wußte, wie er auch wieder durch Festigkeit zu imponieren, durch Lebendigkeit anzuregen, durch Klarheit und Folgerichtigkeit zu überzeugen imstande war. Um aber zu veranschaulichen, wie er in seinen Werken die Massen des Lehrstoffs zu sichten, zu gliedern, in klarer Übersichtlichkeit hinzustellen und dabei überall zugleich auf sichere Aneignung, auf vielfache Anwendung und Übung hinzuleiten verstand, dazu wären eigentlich umfassende Auszüge oder besonders instruktive Beispiele aus seinen Werken nötig. Indes genügen hier vielleicht auch folgende Bemerkungen.

Bei Behandlung der Grammatik leitete ihn der (noch jetzt kaum zu allgemeiner Geltung gelangte) Grundsatz: so wenig als möglich Regeln, aber so bald als möglich vielfache Anwendung der Regeln. Er sagt darüber selbst in einer Schrift gegen Charpentier: Je me mis en toute diligence de traicter les disciplines à la socratique, en cherchant et démonstrant l'usage, en retranchant les superfluités des règles et préceptes. En cette laborieuse et pénible contention d'estude, j'ay travaillé jour et nuict à enseigner et mettre en meilleur ordre la grammaire grecque, latine, françoise, la rhétorique et surtout la logique etc. Auch bei der Rhetorik verlangte er vor allem Beispiele und Betrachtung von Musterstücken. So sagt er in der Vorrede zur Rhetorik seines Freundes Taläus: His insignibus poetarum et oratorum exemplis, i. e. usu ipsius eloquentiae magistro demonstratum et illustratum, quae sit in tropis gratia, quae deliciae sint in figuris verborum, qui in figuris sententiarum nervi ac thori, quae vis in voce, quae suadae medulla sit in gestu totaque actione: corpusque artis universum partibus ac membris aptissime compositum atque collocatum: denique vivam quandam eloquentiae imaginem Apelles hic noster repraesentare voluit, quo facilius praestantium in dicendo hominum rhetoricas virtutes et intelligeres et intellectas imitando et commentando tibi comparares. Wie Ramus wichtige Teile der Rhetorik zur Dialektik gezogen, ist oben berührt worden. Indem er auch so jene Disciplin vereinfachte, war es doch nicht seine Absicht, die Dialektik zu überladen. Gerade in dieser seiner Hauptdisciplin hat er ganz besonders Vereinfachung erstrebt. Als Jüngling lange Jahre mit der sterilen Dialektik der alten Schule geplagt, unternahm er es, der Dialektik eine Form zu geben, in welcher sie, auf alle Spitzfindigkeiten verzichtend, allein die Gesetzmäßigkeit des natürlichen, vernünftigen Denkens zum Bewußtsein bringe, und zwar so, daß die lernende Jugend die ganze reiche Erfahrung des Lebens und das in Dichtern, Rednern, Philosophen Dargebotene an den aufgestellten Gesetzen messe und dadurch wiederum Bestätigungen für diese suche.

Es hängt damit seine Behandlung der Klassiker eng zusammen. Hier müssen wir ihn freilich einer großen Einseitigkeit anklagen. Die Dichter und Redner der

*) Seine bedeutendsten Lehrschriften sind zusammengestellt in dem von mir benutzten Werke: P. Rami Scholae in liberales artes. Bas. 1569. Fol. Im Anhange steht auch das wichtige Prooemium reformandae Paris. Academiae ad Carolum Regem.

Digitized by Google

Alten behandelte er nicht eigentlich um ihrer selbst willen, nicht als Schöpfungen großer und edler Geister oder als kunstvolle Ganze, die eine freie, weitherzige Auffassung verlangen und nur so wahrhaft verstanden und genossen werden können, noch weniger dachte er daran, sie im Zusammenhange mit der Zeit, in welcher sie entstanden sind, und aus diesem Zusammenhange zu erklären; ihm waren sie vor allem ein Material, an dem sich vielerlei lernen und üben ließ. So wurden ihm die Reden Ciceros und die Schrift de fato zu Mitteln, wodurch er die Dialektik und Rhetorik reformierte; Virgils Georgika boten ihm Gelegenheit, sich mit Physik zu beschäftigen, am Somnium Scipionis lehrte er Astronomie. Indem er aber so von einem realistischen Interesse sich leiten ließ, konnte es freilich leicht geschehen, daß, während die Werke selbst nach ihrem Werte nicht begriffen wurden, auch der realistische Zweck unerreicht blieb. Es sind daher auch seine Kommentare zu einer Reihe alter Schriftwerke von wesentlich anderem Charakter als die exegetischen Arbeiten anderer Humanisten*).

Den mathematischen Studien hat bei den Franzosen erst Ramus eine gesicherte Stätte bereitet. Noch im J. 1625 galt seine Arithmetik als die beste in Frankreich; zu derselben Zeit wurde seine Geometrie in Holland und Deutschland neu aufgelegt und kommentiert. Man bewunderte die Ordnung und Klarheit seiner Demonstrationen, wenn man auch tadeln konnte, daß er zuweilen die Strenge derselben dem Streben nach Vereinfachung geopfert habe; vor allem wußte man es ihm Dank, daß er zuerst die Probleme Euklids in die Form von Propositionen und Theoremen gebracht, damit aber dem Gedächtnis das Festhalten erleichtert und dem Unterrichte überhaupt durch Übersichtlichkeit geholfen habe.

Es ergiebt sich aus allem zugleich, wie viel ihm daran lag, die lernende Jugend zur Selbstthätigkeit zu bringen, indem er sie aus den Fesseln eines öden Mechanismus erlöste und alle Unterrichtsgegenstände, auf das Wesentliche und Notwendige beschränkt, anschaulich, faßlich, behaltbar zu machen strebte. Für uns kommt es nun viel weniger darauf an, seinen Fehlern im einzelnen nachzuspüren, als sein Streben im ganzen zu würdigen und dabei wieder die Tapferkeit, mit welcher er die alten Vorurteile angriff, die Wahrheitsliebe, die ihn in rastloser Arbeit leitete, die Beharrlichkeit endlich, die ihn das als richtig Erkannte unter den schwierigsten Verhältnissen verteidigen und durchsetzen ließ, mit rückhaltloser Dankbarkeit anzuerkennen.

Indem wir den Faden der biographischen Darstellung wieder aufnehmen, beschränken wir uns auf folgendes. Von seinen Irrfahrten durch Deutschland und die Schweiz zurückgekehrt, sah er der Wiederaufnahme seiner früheren Thätigkeit unüberwindliche Schwierigkeiten sich entgegentürmen. Ein Brief an den Kardinal von Lothringen brachte ihm keine Hilfe; auch die scheinbar fortdauernde Gunst der Königin-Mutter und Karls IX. erwies sich als unwirksam. Wie konnte er auch auf dieser Seite noch etwas hoffen, da er so entschieden an die Reformierten sich angeschlossen hatte, deren Lehrbegriff er wissenschaftlich zu erfassen, deren Verfassung er zu verbessern strebte? Noch war es ihm nahe gelegt, einer furchtbaren Katastrophe zu entgehen, als im Sommer 1572 der Hof ihn einlud, den Bischof Montluc von Valence, der für Heinrich von Anjou in Polen Sympathieen erwirken sollte, zu begleiten. Ramus lehnte ab, und wenige Tage darauf kamen über Paris und Frankreich die Schrecken der Bluthochzeit, unter denen auch er — 26. August 1572 — durch Meuchlerhände fiel. Kaum ist noch daran zu zweifeln, daß die Hauptschuld an diesem Morde der heftigste seiner wissenschaftlichen Gegner, Jacques Charpentier, auf sich genommen hatte (Waddington 258 ff).

Aber die von ihm ausgegangenen Anregungen wirkten in weiten Kreisen bis tief in das 17. Jahrhundert hinein. Vergeblich suchte man in Frankreich seine Anhänger

*) Nach den klassischen Mustern ließ Ramus auch Reden ausarbeiten und Vorträge halten: aber obgleich er selbst ein gewandter Stilist war, hielt er sich doch, wie Erasmus, frei von den Einseitigkeiten der Ciceronianer. Über sein Verfahren im Collége de Presles Waddington 98 f.

Digitized by Google

iederzuhalten; selbst der ungestüme Eifer der Jesuiten konnte den Ramismus nicht erdrängen, und Männer wie Gassendi, Lancelot, die Verfasser der Logik des Port-Royal, wohl auch Descartes, lernten von ihm. In Portugal verschloß ihm die Universität Coimbra der strenge Sepulveda; aber in Spanien führte ihn Sanchez in die Universität Salamanca ein. Traten ihm in Italien fast nur Bestreiter entgegen, so fand er dafür um so zahlreichere Anhänger in der Schweiz und in Deutschland, in Holland und Dänemark, in England und Schottland. Da mag es gestattet sein, diesen Einfluß des Ramismus noch etwas genauer zu betrachten.

Für Deutschland wurden Apostel des Ramismus Joh. Thomas Freigius in Freiburg, Basel und Altorf, Franz Fabricius in Düsseldorf, David Chyträus in Rostock. Zahlreiche Schüler derselben verbreiteten diese Lehre weit umher in die Universitäten und Schulen; Kaspar Pfaffrad, Henning Rennemann, Johann Cramer, Friedrich Beurhus dürften in zweiter Linie die bedeutendsten Namen sein*). Aber es fehlte nun auch in Deutschland nicht an lebhaftem Widerspruch. Der reformierte Philosoph Ramus, mit Vorliebe in den reformierten Lehranstalten Deutschlands aufgenommen, erschien den strengeren Verteidigern des Luthertums, je mehr sie ihn auch in lutherische Schulen eindringen sahen, in denen Melanchthons Dialektik längere Zeit fast allein geherrscht hatte, verdächtig und gefährlich; sie machten sich also auf, ihn zu bekämpfen und riefen zur Unterstützung selbst die Staatsgewalt an. Wir nennen von den Gegnern nur Jakob Schegk und Nikodemus Frischlin in Tübingen, Philipp Scherbius in Altorf, Zacharias Ursinus in Heidelberg, Cornelius Martini in Helmstädt, Jakob Martini in Wittenberg, Matthäus Dresser in Leipzig, Johannes Regius in Mühlhausen; auch der freigesinnte und weitschauende Johannes Caselius in Helmstädt erklärte sich gegen Ramus, und seine Autorität setzte im nördlichen Deutschland der Lehre desselben sehr bald enge Schranken. Die Versuche, zwischen Ramismus und Melanchthon zu vermitteln, wie sie von Paul Frisius, Statius Buscher, Andreas Libanius, Rudolf Goclenius, Joh. Heinrich Alstedt, Barthol. Keckermann ausgingen, führten nur zur Abschwächung des Einflusses, den sie für den Ramismus zu behaupten strebten**). Um 1625 war dieser Einfluß in Deutschland schon sehr abgeschwächt. Als einer der spätesten Vertreter des Ramismus auf deutschem Boden erscheint Joh. Matth. Meyfart in Koburg, der auf der Schule in Gotha für Ramus gewonnen worden war, übrigens auch zu den Vermittlern gehörte, wie seine Schrift Nodus Gordius Sophistarum solutus (Coburg 1627. 8.) sehr anschaulich macht.

Es ist schon aus den bisherigen Bemerkungen zu erkennen, daß der Ramismus nicht bloß in die Universitäten, sondern auch in die Schulen Deutschlands Eingang gefunden hat. Man beschränkte sich aber auch in diesen fast ganz auf die Dialektik; doch fand hier und da die Grammatik des Ramus Eingang, und in Siegen kam es 1587 zu lebhaftem Streite zwischen dem Rektor Heyße, der diese Grammatik vorzog, und seinem geistlichen Inspektor, der Melanchthons Grammatik in Geltung zu erhalten wünschte und gegen den neuernden Rektor die Staatsbehörde in Bewegung setzte. S. Lorsbach, Beiträge zur Gesch. der ehemaligen latein. Schule in Siegen, vierte

*) Renneman (Rektor in Hildesheim 1598—1602) war doch ein sehr unbefangener Mann. Er sagte: Non ex antiquitate, non ex Aristotele vel Ramo veritatis ratio dependet, sed ex immobili verae rationis in natura rei argumento et experientiae sanae testimonio. Ubicunque igitur veritatis est ratio in contrarium manifesta, valeant antiqua, valeant nova, valeat Aristoteles, valeat Ramus, sola veritas victoriam obtineat. Fischer, Gesch. des Gymn. Andreanum in Hildesheim (1862) 19.

**) Die vermittelnde Tendenz des Goclenius zeigt auch sein Epigramm mit bekannten Anspielungen:

Aureus Aenean ut ramus rexit in Orco,
Ad Sophiam Ramus sic tibi monstrat iter.
Sit comes ille tibi lumenque incendat eunti,
Nobile cognomen cui nigra terra dedit.

Digitized by Google

Abtl. S. 13—21. Die Dialektik empfahl sich überhaupt dem streitbaren Geschlechte jener Tage in hohem Grade, und schon das Knabenalter gewann durch die Zucht der Logik eine Schlagfertigkeit, welche auch schwierigere Fragen gewandt behandeln ließ. Die Dialektik des Ramus nun hatte manche Eigentümlichkeiten, wodurch sie gerade auch für Schulen besonders brauchbar zu sein schien: Einfachheit und Übersichtlichkeit, Reichtum instruktiver Beispiele, Richtung auf vielseitige Anwendung. S. Wilh. Reding in der Vorrede zu: P. Rami Dialecticae libri duo, ex variis ipsius disputationibus et multis Audomari Talaei commentariis breviter explicati. Francof. 1580. 8. Der später so berühmte Joachim Jungius konnte schon als Schüler des Gymnasiums seiner Vaterstadt Lübeck seinen Mitschülern Vorlesungen über Dialektik des Ramus halten; aber es ist auch vorgekommen, daß Schüler als Aristoteliker gegen ihre ramistischen Rektoren hervortraten. Wie bald indes auch in den Schulen eine Vermittlung zwischen Ramus und Melanchthon erstrebt wurde, dafür ist ein Beispiel Johann Riger in Nordhausen mit seiner Ausgabe von P. Rami dialectica, cum utilissimis observationibus ex Ramo ipso et Ph. Melanchthone desumptis. Fcft. 1588. 8. Merkwürdig ist freilich immer, wie er sich ausspricht. Hic vero turba doctorum sese offert et partim Ramum, partim Philippum tantopere commendat, ut cui palmam deferas, non facile dijudices, nisi sepositis omnibus testimoniis auctore Cicerone facilitati et certitudini judicium committas, quod si feceris, constabit Ramum, si non multis parasangis, haud tamen parum Philippum antecedere. Sed ne Philippus suos Germanos omnino destituisse videatur, utriusque praecepta sic conjungam, ut Philippus aetate prior Ramum de multis necessariis admonuisse atque praecepta e tenebris recens educta tradidisse, Ramus vero Philippum fideliter explicasse et animadversione methodica illustrasse deprehendatur et nostra juventus utrumque magno cum fructu et dexteritate sequi possit. Übrigens wurden doch auch noch vor dem Ende des Jahrhunderts Stimmen laut, daß Dialektik und Rhetorik überhaupt aus den Schulen zu entlassen und den Academicis zu befehlen seien; so in der braunschweigischen Schulordnung von 1596, wo der Rektor der Catharinenschule Karl Bumann in demselben Jahre doch Dialectica P. Rami ad paucissima praecepta redacta (Fcft.) einzuführen gesucht hatte. S. Dürre, Gesch. der Gelehrtenschulen zu Braunschweig I, 35. Wie Ramus auch anderwärts weichen mußte, veranschaulichen die Schulordnungen der Stadt Soest von 1618 und 1676 bei Vormbaum II, 205 f. — Sonst sind noch über den Ramismus in Deutschland zu vergleichen: Brucker a. a. O., Ruhkopf, Geschichte des Schulwesens 387 ff.; Tholuck, das akademische Leben des 17. Jahrhunderts II, 3 ff.; Henke, Georg Calixtus und seine Zeit I, 83 ff.; Ebert, Fr. Taubmanns Leben und Verdienste (Eisenberg 1814) 53 ff., 66 f.; Briegleb, Gesch. des Gymnasii Casimiriani in Koburg (Kob. 1793) in den Nachrichten über Meyfart; Mellmann, Das Archigymnasium in Dortmund 67 ff.; Hartwig, Über die Hofschule zu Kassel unter Landgraf Moritz 61 ff.

Länger als in Deutschland behauptete sich der Ramismus in der Schweiz, wo schon früh Basel, Zürich, Bern, Lausanne und ungeachtet der Opposition Bezas auch Genf ihn aufgenommen hatten. In den Niederlanden waren Rudolf Snellius und Jakob Arminius, durch diesen aber die ganze Partei der Remonstranten, für den Ramismus thätig; nicht ohne Mühe hielten Justus Lipsius und Joseph Scaliger ihn in seinem Fortschreiten auf*). In Schottland führte des Ramus Freund Georg Buchanan die neue Lehre an der Universität St. Andrews ein. In England öffnete ihr Roger Asham

*) Snellius hat auch auf Deutschland herübergewirkt, wo er eine Zeit lang in Marburg lehrte. Aus Nachschriften der hier gehaltenen Vorlesungen ist entstanden Rud. Snellii Commentarius doctissimus in dialecticam P. Rami forma dialogi conscriptus. Herborn 1587. 8. Im J. 1596 erschienen zu Frankfurt Rud. Snellii in dialecticam P. Rami praelectiones. Im J. 1599 zu Herborn De ratione discendi et exercendi logicam per analysin et genesin facili et perspicua libri duo Rud. Snellii.

Digitized by Google

die Pforten der Universität Cambridge, wo dann auch Georg Downam für sie thätig war; nicht minder eifrige Interpreten derselben bei den Briten wurden Philipp Sidney und William Temple, und Bacos leidenschaftlicher Widerspruch hat nicht verhindert, daß sie selbst an Milton einen Freund fand und Cambridge bis in das letzte Drittel des 17. Jahrhunderts ihr treu blieb *). H. Kämmel. †

Ramsauer, s. Pestalozzi.

Rangordnung. Die Ordnung, welche das Schulleben nach allen Richtungen durchdringen soll, schließt auch in betreff der Raumbenützung von seiten der Schüler alle Willkür und jeden Zufall aus. Jeder Schüler hat *seinen* Platz und dieser sein Platz gehört zu den mit der ganzen Persönlichkeit verwachsenen Rechten des einzelnen, über welche nur die Autorität des Lehrers verfügen kann. Auch dort, wo kein besonderes Gewicht auf die Reihenfolge der Schüler gelegt wird, wie in den obern Klassen höherer Lehranstalten, würde es doch ein Zeichen erschlaffter Disciplin sein, wenn sich der einzelne heut hierher, morgen dorthin setzen wollte. Ausnahmen von der gewohnten Ordnung, wie sie aus Zweckmäßigkeitsgründen gelegentlich wünschenswert werden können, müssen vom Lehrer genehmigt oder angeordnet werden. Diese bestimmte Ordnung wird sich aber in dem Bewußtsein der Schüler stets und mit innerer Notwendigkeit als eine *Rangordnung* darstellen. Die Plätze sind nicht alle gleich günstig, sie bieten Vorteile und Nachteile, je nach der Beschaffenheit der ganzen Lokalität. Nach welchem Principe also auch ursprünglich die Reihenfolge festgestellt werden mag, nach der Zeit der Anmeldung, nach dem Lose, nach dem Anfangsbuchstaben des Namens, nach dem Alter ꝛc., immer werden diejenigen, welche die bessern Plätze inne haben, als die Begünstigten erscheinen, und es wird sich die Frage erheben, ob der Genuß dieser Vorteile im Einklange stehe mit dem Verdienste der Begünstigten. Dazu kommt aber auch, daß überall, wo die räumliche Anschauung einer geordneten Reihe von Personen gegeben ist, sich eine Symbolik sittlicher Zustände mit dieser Anschauung kompliziert. Der Begriff des Ersten einer gewissen Reihe ist das allgemeine Bild jedes Superlatives, jeder Vollkommenheit, und so wird auch in der Schulklasse die Vorstellung entstehen, daß die Inhaber der ersten Plätze auch die würdigsten der ganzen Schülerreihe seien, und die Forderung geweckt werden, diese symbolische Bedeutung des Platzes zur Wahrheit zu machen. Man kann daher sagen, daß eine *Rangordnung* in jeder Schulklasse wenigstens als stille Voraussetzung wirklich besteht, und daß, wo die Ordnung zufällig und nach äußeren Gründen zustande gekommen ist, immer eine Inkongruenz zwischen der räumlichen und der sittlichen Anschauung der Verhältnisse entstehen muß. Es kann das Gefühl dieser Inkongruenz zurückgedrängt und niedergehalten, aber niemals ganz unterdrückt werden. Dazu trägt ferner die ganze Organisation des Unterrichts und die Einteilung der Schule in verschiedene Klassen oder der ungeteilten Schule in Abteilungen bei. Die Voraussetzung, daß die Schüler einer Klasse auf gleichem Standpunkte des Wissens und Könnens stehen, ist immer nur im weiteren Sinne eine richtige; innerhalb der allgemeinen Gleichartigkeit bestehen mancherlei Unterschiede, welche dann im Verlaufe des Unterrichts durch die besonderen Anlagen und Anstrengungen der einzelnen oder deren

*) Auch die Arbeiten der Engländer für Ramus sind in Deutschland benutzt worden, was noch einen besondern Beweis für das Ansehen und den Einfluß dieses Didaktikers in unserem Vaterlande giebt. Von Downam erschienen 1610 zu Frankfurt Commentarii in P. Rami dialecticam, quibus ex classicis auctoribus praeceptorum Rameorum perfectio demonstratur, sensus explicatur, usus exponitur. Temple fand in Joh. Piscator, der selbst lange nach Ramus gelehrt hatte, einen tüchtigen Kritiker. Zur Benutzung hatte ich folgende Schriften: a) In P. Rami dialecticam animadversiones Jo. Piscatoris. Fcft. 1580. 8. (Er giebt hier anziehende Mitteilungen über sein Verhältnis zu Ramus in der Epistola dedicat.) b) Guil. Tempelli epistola de dialect. P. Rami ad Jo. Piscatorem una cum Jo. Piscatoris ad illam epistolam responsione. Ibid. 1590. 8. c) Epistolae de P. Rami dialectica contra Joh. Piscatoris responsionem Guil. Tempelli defensio. Ed. III. Ibid 1595. 8.

Digitized by Google

Mangel immer deutlicher hervortreten. Hat nach geschehener Versetzung eine Klasse sich neu gebildet, so tritt der Unterschied der Zurückgebliebenen und der Neueingetretenen zunächst sehr stark hervor; die Zurückgebliebenen (die Alten), welche sich ihres Vorsprungs vor den Neuen wohl bewußt sind, werden anfänglich in mancher Beziehung eine besondere Abteilung bilden und stets die ersten Plätze in Anspruch nehmen. Auch der schwächste unter ihnen wird es nicht leicht dulden, daß einer der Neuversetzten von vornherein einen höhern locus einnehme, und wo nicht etwa von seiten der Schule eine andere Einrichtung besteht, wird auch keiner der Neueingetretenen jenem Anspruch sich widersetzen. Erst die wirkliche Bethätigung der Tüchtigkeit berechtigt nach dem Urteile der Schüler zur Ascension der einen, die dann zur Degradation der andern wird. In diesen überall auf gleiche Weise von den Schülern selbst ausgehenden Anschauungen und Ansprüchen erweist sich einerseits das nicht zu übersehende Gefühl der kindlichen Seele, daß in der Schule eine Rangordnung notwendig sei, andererseits die Klarheit, mit welcher schon im kindlichen Bewußtsein das Princip dieser Rangordnung aufgefaßt wird. Denn eben nur die den Forderungen des Unterrichts entsprechenden Leistungen, die offenbar gewordene Tüchtigkeit des Schülers in seinem Wissen und in der Anwendung desselben sollen sich in der Rangordnung spiegeln. Palmer (Ev. Pädagogik. Aufl. 3, S. 510) und der sehr lehrreiche Konferenzvortrag von Völter im Süddeutschen Schulboten (1852 Nr. 24 und 25) heben darum mit Recht hervor, daß die Frage über die Lokation gar nicht in das Kapitel von Lohn und Strafe, sondern in das der der Schule eigentümlichen Lebensordnungen gehöre, daß es daher schon den rechten Gesichtspunkt für die Sache verrücke, wenn der locus als eine Belohnung angesehen oder gehandhabt werde, und daß sich gerade an diese Ansicht die entschiedene Ungerechtigkeit anknüpfe.

Es ist durchaus festzuhalten, daß die Lokation als Schuleinrichtung nur aus dem allgemeinen Zwecke der Schule hervorgehen kann und mit diesem in Übereinstimmung erhalten werden muß. Ist aber der Zweck der Schule zunächst der Unterricht und lehnt sich in der Schule das erziehliche Interesse erst an den Unterricht an, so muß auch die didaktische Rücksicht bei der Lokation der allgemein pädagogischen vorangehen. Ihrem Wesen nach ist daher die Bestimmung des Platzes, den der einzelne Schüler in der Klasse einzunehmen hat, nicht verschieden von der Bestimmung der Klasse, in welche er gehört. Beides hängt auf das innigste mit derjenigen Gliederung der Schülermasse zusammen, welche dem stufenweise gegliederten Unterrichte entsprechen muß. Die Schule hat das größte Interesse daran, zu wissen, welchen Grad intellektueller Reife, welchen Umfang und welche Sicherheit des Wissens der einzelne Schüler erreicht hat, denn nur unter dieser Voraussetzung kann sie jedem die ihm gemäße Aufgabe zuweisen und ihn an den Ort stellen, an welchem der Unterricht ihm nützlich und fruchtbar werden kann. Jede Vermischung dieses didaktischen Zweckes mit andern erziehlichen Zwecken muß notwendig die Klarheit und Sicherheit des Unterrichts beeinträchtigen. Wollte man einen Knaben darum von der Versetzung in eine höhere Klasse zurückhalten, weil er, obschon er die vollkommene Reife erlangt hätte, doch für irgend ein Vergehen bestraft werden sollte, so würde der Organismus der Schule zerstört, die Entwicklung des Schülers gewaltsam unterbrochen und er selbst auch sittlich in bedenkliche Gefahr gestürzt werden. Denn was sollte er an einer Stelle, an der es für ihn keine Förderung giebt? Und wodurch würde sich ein solches Verfahren von dem umgekehrten unterscheiden, daß ein Schüler seines sittlichen Wohlverhaltens wegen in eine höhere Klasse versetzt würde, für die er doch unreif wäre? Es soll hiermit nicht gesagt werden, daß nicht ähnliches gelegentlich dennoch und mit einem gewissen Rechte geschehen dürfe, wie denn jede Schule dergleichen Fälle aufzuweisen hat; aber diese Ausnahmefälle erhärten eben die Richtigkeit der aufgestellten Regel. An sich wird der Fall, daß die gesamte sittliche Haltung eines Schülers eine verwerfliche, seine im Unterrichte bewährte Tüchtigkeit aber eine bedeutende wäre, entweder nie oder doch höchst selten, etwa bei

Digitized by Google

eminenter intellektueller Begabung, vorkommen. Im gewöhnlichen Verlaufe des Schullebens erscheinen die sittlich verwahrlosten Schüler auch als die untüchtigen und unwissenden, trotz ihrer zuweilen trefflichen Gaben. Wo aber bei wirklich vorhandener Reife aus dem sittlichen Verhalten des Schülers Bedenken gegen seine Versetzung entstehen, da kommt es darauf an, ob diese Bedenken sich auf die Gesamthaltung des Schülers oder auf vereinzelte sittliche Verirrungen beziehen. Wo der ganze Mensch eine entschieden verderbliche Richtung nimmt, da giebt es kein ethisches Interesse, sein Wissen zu fördern, und die Schule, die in diesem Falle eigentlich die Verweisung aus der Anstalt auszusprechen hätte, trägt, wenn sie dies nicht thut, und durch die Nichtversetzung auf seine Besserung zu wirken sucht, ihn nur noch als ein ihr fremdes und entfremdetes Glied mit Geduld und auf Hoffnung. Handelt es sich aber um vereinzelte Verirrungen, von denen namentlich solche, die etwa kurze Zeit vor dem Abschlusse des Semesters hervorgetreten sind, zuweilen so behandelt zu werden pflegen, so ist es nicht gerechtfertigt, die Nichtversetzung als Strafe anzuwenden; denn die Schule kann niemals wollen, daß ein Schüler, der sich noch nicht der Schulgemeinschaft ganz unwürdig gemacht hat, verhindert werde, fortzuschreiten. Sie hat gegen denjenigen, auf den sie überhaupt noch hoffen kann, disciplinarische Mittel anderer Art und darf ihn auch intellektuell nicht aufgeben, solange sie ihn sittlich noch nicht aufgegeben hat. Und dieser Maßstab, mit welchem allein die Unterschiede der Klassen gemessen werden können, nämlich die im Unterrichte entfaltete Tüchtigkeit des Schülers, ist auch der einzige Maßstab, der an die feineren, individuellen Unterschiede der Mitglieder einer und derselben Klasse gelegt werden darf, um danach die Rangordnung der Schüler zu bestimmen. Denn diese individuellen Unterschiede haben ja die allernächste Beziehung zu dem Unterschiede der Klassen selbst. Wie sich die Intervalle der Tonleiter nicht starr und unvermittelt aneinanderreihen, wie vielmehr durch die feineren Höhenunterschiede, welche in den Umfang des einzelnen Tones fallen, immer schon eine Annäherung an den nächst höheren Ton angebahnt wird, bis nach Überschreitung des letzten Kommas dieses höhere Intervall selbst erreicht ist: ebenso verhält es sich mit den verschiedenen Standpunkten, welche die Schüler verschiedener Klassen, und mit denen, welche die Schüler einer und derselben Klasse nach der Rangordnung einnehmen. Die Rangordnung ist ihrem Begriffe nach die sich vorbereitende, die werdende Versetzung selbst, und wo sie in der Reinheit ihres Principes gehalten wird, da wird sie für die Versetzung stets einen sehr wichtigen Anhaltspunkt darbieten. Aber auch nur da allein. Wird sie durch Berücksichtigung anderer Faktoren als desjenigen, auf den es im Interesse des Unterrichts allein ankommt, nämlich der Leistungen, inkorrekt und verdunkelt, so müssen gerade daraus für die Versetzung und für die Schule überhaupt die übelsten Folgen hervorgehen. Es ist einmal für die Schüler und für deren Eltern eine psychologische Nötigung vorhanden, sich die Rangordnung der Schüler als ein Bild ihrer in dem Unterrichte bewährten Tüchtigkeit vorzustellen. War die Rangordnung nach diesem Principe eine ungerechte, so muß die Versetzung später ebenfalls als eine ungerechte erscheinen, und sowohl das Vertrauen der Schüler als das der Eltern zur Schule muß untergraben werden, wenn derjenige, welcher einen höhern Platz einnahm, zurückgehalten, derjenige aber, welcher einen untern Platz einnahm, versetzt wird, falls nicht etwa der höher sitzende zurückgehalten werden muß, weil er das Pensum der Klasse noch nicht durchgemacht hat. Die Schule hat alle Ursache, jeden Gedanken an Belohnung oder Bestrafung von der Beurteilung dieser Schuleinrichtungen seitens der Schüler und Eltern fern zu halten; denn die Kurzsichtigkeit ist ohnehin geneigt, unerfreuliche Urteile über die Resultate des Unterrichts aus der persönlichen Abneigung der Lehrer zu erklären. Und dazu wird immer desto mehr Veranlassung vorhanden sein, je unsicherer das Bild der Unterschiede im Wissen und Können der Schüler ist, welches die Rangordnung giebt.

Aber auch abgesehen von ihrer Beziehung auf die Versetzung und durch diese

Digitized by Google

auf die ganze Lehrorganisation der Schule, wird die Rangordnung durch die Zwecke des Unterrichts innerhalb der einzelnen Klasse selbst und durch die besondern Schwierigkeiten des Massenunterrichts gefordert. Völter in dem angezogenen Konferenzvertrage hebt diese Seite der Sache lichtvoll hervor. Wenn es die Hauptaufgabe des Lehrers ist, alle Schüler einer Schulklasse in möglichst gleichmäßigem Fortschritte zu erhalten, so muß sein Unterricht ein möglichst individueller werden, und darf über der Masse nicht den einzelnen vernachlässigen. Damit ihm nun in jedem Augenblicke und in der ganzen Kontinuität seines Wirkens die Übersicht über seine Schüler erleichtert werde, die es ihm möglich macht, gleichartigen Subjekten eine gleichartige Behandlung angedeihen zu lassen, jeden einzelnen Schüler leicht zu finden und mit der Persönlichkeit desselben selbst sich der Stellung desselben zur Aufgabe des Unterrichts bewußt zu werden, so ist im Klassenunterrichte eine Einrichtung notwendig, welche ein objektives Bild von den Fortschritten und Leistungen der einzelnen giebt. Man hat zwar nicht selten dagegen eingewendet, daß derjenige ein schlechter Lehrer sein müsse, welcher nicht auch ohne Rangordnung seine Schüler und den Standpunkt ihres Wissens kenne. Daran ist auch etwas Wahres. Will man indessen ganz davon absehen, daß doch die Sache des Unterrichts eine zu wichtige und ernste ist, als daß der Lehrer, auf seine untrügliche Kenntnis der Schüler trotzend, eine Anordnung verschmähen dürfte, die ihm, namentlich in gefüllten Klassen, sicherer und leichter das eigentliche Bild der Klasse vorführt, als es seine eigene Erinnerung vermag, so werden bei diesem Einwurfe wichtige Bedingungen des Unterrichts selbst übersehen. Freilich wird der Lehrer im einzelnen Falle recht gut wissen, daß er es jetzt mit einem fähigen, jetzt mit einem unfähigen Knaben zu thun habe, daß er bei diesem Schüler auf gute Vorkenntnisse, bei jenem auf große Unwissenheit rechnen dürfe; aber dem Lehrer sollen die zu unterrichtenden Individuen überhaupt nicht auf eine so zufällige Weise in die Hände geraten, bald dieser, bald jener; sondern, da der Unterricht eine planmäßige und verschiedenartige Funktionen einschließende Thätigkeit ist, so soll der Lehrer von vornherein wissen, welche Schüler er jetzt, welche nachher heranziehen müsse. Er wird also die differenten Gruppen derselben von vornherein im Auge haben müssen, um mit jeder bestimmten Operation des Unterrichts sich an die geeigneten Individuen zu wenden. Ist doch die Bedeutung dieses vor die Augen gestellten Bildes der Klasse vielen Lehrern so wichtig erschienen, daß sich immer wieder darüber ein Streit erhebt, ob die tüchtigeren oder die untüchtigeren Schüler in der unmittelbaren Nähe des Lehrers placiert werden müssen. Die gemeinsame Voraussetzung der verschiedenen Ansichten darüber ist eben die, daß der Lehrer die geeigneten Forderungen des Unterrichts stets von vornherein an die richtige Adresse richten, daß er in jedem Augenblicke wissen müsse, welcher Schüler häufiger zu wecken sei, welcher Schüler dagegen sich selbst überlassen werden könne; von welchem diese, von welchem jene Leistung gefordert werden müsse. Denn der Unterricht soll immer und überall eine bewußte und auf bestimmte Zwecke absichtlich gerichtete Thätigkeit sein. Es handelt sich bei diesem Streite keineswegs, wie etwa gedacht werden könnte, um die sogenannte „Faulbank", die als ein Disciplinarmittel hierher gar nicht gehört; auch nicht um die Frage, wo naturgemäß die Rangordnung ihren Anfang nehme und wo der ehrenvollste Platz zu finden sei: sondern lediglich darum, wie die Rangordnung eingerichtet sein müsse, damit es dem Lehrer leichter werde, gerade diejenigen im Auge zu behalten, welche am häufigsten kontrolliert werden müssen. Auf diese Frage giebt es nun natürlich keine allgemeine Antwort; denn ihre Beantwortung hängt zuweilen von der Lokalität, von der Art der Subsellien und für jeden einzelnen Lehrer von seinen Gewohnheiten, von seiner Persönlichkeit, körperlichen Beschaffenheit ꝛc. ab. Der eine ist wohl geneigt, die vorn sitzenden, der andere, die hinten sitzenden Schüler zu übersehen, und was dem ersteren förderlich wäre, würde dem zweiten hinderlich sein. Überhaupt verbirgt sich in der ganzen Kontroverse eine gewisse Unklarheit darüber, daß es die ganze Klasse ist, auf welche die

Digitized by Google

Thätigkeit des Lehrers gerichtet sein soll. Aber, wie subjektiv der Streit auch immer sei, er zeugt doch von dem allseitig anerkannten Bedürfnisse, daß das räumliche Bild der Klasse dem Zwecke des Unterrichts dienen müsse, und dies kann es nur, wenn es eine Rangordnung der Schüler nach ihrer im Unterrichte bewiesenen Tüchtigkeit, nach ihrem Wissen und Können, nach ihren Leistungen, oder, wie andere gesagt haben, nach ihrer Geschicklichkeit darbietet.

Diese Ansicht steht freilich nicht unbestritten da. In der Reihe der über dies vielbesprochene Thema erhobenen Bedenken, meist sittlicher Art, werden diejenigen zu unterscheiden sein, welche überhaupt gegen jede Rangordnung, sodann diejenigen, welche gegen das im obigen behauptete Princip der Lokation, und endlich diejenigen, welche gegen den Mißbrauch in der praktischen Behandlung der Sache gerichtet sind.

Gegen jede Rangordnung aus Gründen des Unterrichts oder der sittlichen Erziehung ist in neuester Zeit die Ansicht ausgesprochen worden, daß die Rücksicht auf die körperliche Entwicklung der Schüler als die für alle äußeren Ordnungen der Schule wichtigste anzusehen sei. Der Arzt Dr. L. Guillaume zu Neuenburg hatte in seiner Schrift „Hygiène scolaire 1864“, die bald auch unter dem Titel „Die Gesundheitspflege in den Schulen“ in deutscher Übersetzung erschien, neben andern Mängeln der Neuenburger Kantonsschulen auch die einer Rückenlehne entbehrenden Schulbänke zur Sprache gebracht und deren verderbliche Folgen gezeigt. Da nun für die richtige Konstruktion der Subsellien alles darauf ankommt, daß die Höhe der Bank über dem Fußbrette, sowie die Erhebung des Tisches über die Bank und die Entfernung der Bank vom Tische der Größe der Kinder, die auf diesen Bänken sitzen sollen, genau entspreche, und da dies bei der gewöhnlichen Einrichtung nicht immer der Fall sein kann, so fordert Guillaume, daß die Schüler lediglich nach ihrer Größe an Tische von verschiedener Höhe gesetzt werden, wie dies bereits auch in amerikanischen Schulen teils eingerichtet, teils als notwendig erkannt worden sei. Das Interesse, mit welchem diese Angelegenheit besonders von Ärzten weiter verfolgt und z. B. in Berlin von Dr. Parow in fliegenden Blättern und gemischten Versammlungen im J. 1865 zur Sprache gebracht wurde, hat doch kein anderes Resultat gehabt, als das, die Aufmerksamkeit auf diese Seite der Gesundheitspflege in der Schule zu richten. In der That kann die Schule nicht anders; sie kann sich nicht dazu verstehen, wie eine Krankenanstalt, die Pflege des Körpers voran und über die Pflege des Geistes zu stellen, und bei aller gebotenen Rücksicht auf die Gesundheit der Schüler kann sie ihren Einrichtungen immer nur einen mittleren Maßstab zu Grunde legen, die Behandlung hervortretender Ausnahmefälle der verständigen Beurteilung der Lehrer überlassend (s. den Art. Schulgerätschaften). Es haben sich aber auch Pädagogen gegen jede Rangordnung erklärt. Wenn indessen J. G. Dobschall (Grundsätze der Schuldisciplin S. 104 f.) den Rat giebt, jedem Kinde zu gestatten, daß es sich innerhalb seiner Abteilung dahinsetze, wo es ihm am besten gefalle, und nur fordert, daß der einmal gewählte Platz nicht wieder aufgegeben werden dürfe, so widerlegt er sich gleich selbst durch den weitern Rat, die leichtfertigen, plauderhaften, unaufmerksamen und trägen Schüler, die einander dann gewiß suchen und finden würden, dieses Privilegiums zu berauben und in die Nähe des Lehrers zu setzen. Wir hätten also doch sofort wieder eine Rangordnung, nur eine sehr unvollkommene, welche auch durch die ferneren Vorschläge, die Temperamente der Kinder zu berücksichtigen und jedem das Korrektiv seines Wesens zur Seite zu stellen, nicht besser wird. Von größerer Bedeutung ist die oft laut gewordene Anklage, daß die Rangordnung den Ehrgeiz wecke. Diese Ansicht muß, wenn sie konsequent bleiben will, eigentlich jede Lokation verwerfen, denn welche Rangordnung könnte das Ehrgefühl des Schülers unberührt lassen? Das, was das Ehrgefühl anregt, ist ja nicht das Princip, nach welchem die Rangordnung gemacht wird, sondern eben der locus selbst, die Rangordnung selbst, welche immer eine gewisse Wertschätzung der Persönlichkeit in sich schließt. So bestimmt es im

Digitized by Google

obigen ausgesprochen ist, daß die Rangordnung durchaus nicht auf Belohnung und Bestrafung ausgeht, daß sie zunächst gar nicht ein Reizmittel für den Fleiß und das Wohlverhalten der Schüler sein will, sondern daß sie, um die jedesmalige Aufgabe des Unterrichts ins Licht zu stellen, ein Bild von dem Standpunkte sein will, auf welchem die einzelnen Schüler der Klasse nach ihrem Wissen und Können stehen; so muß doch zugegeben werden, daß durch jede Rangordnung der Ehrtrieb des Schülers gerade so in Bewegung gesetzt wird, wie dies durch Lob und Tadel, durch Zeugnisse und Versetzungen, mit einem Worte, durch jedes Urteil der Schule über den einzelnen geschieht und geschehen soll. Die Schule, welche das Ehrgefühl nicht zu wecken vermöchte, würde ebenso verwerflich sein, wie diejenige, die es tötete. In der gesunden Schule hört eine gewisse Appellation an das Ehrgefühl eigentlich niemals auf, weil die Energie des Willens, welche die Schule und das Leben fordert, nur von demjenigen Schüler erwartet werden kann, der es mit Beschämung empfindet, wenn er unter dem Niveau der ihm verliehenen Kraft steht und wenn ihm die Anerkennung seiner Umgebung versagt wird. Freilich darf die Verwarnung Döderleins (Reden und Aufsätze I. S. 49), daß die Lehrer nicht Ehrgeiz und Ehrliebe verwechseln mögen, nie übersehen werden; rechnet aber die Schule mit allen ihren Einrichtungen auf das Ehrgefühl des Schülers, so ist nicht abzusehen, warum die Rangordnung, die nur indirekt und mittelbar diese Wirkung übt, gefährlicher sein sollte, als andere Schuleinrichtungen, welche direkt darauf ausgehen. Es wird daher die Anklage, daß jede Rangordnung auf gefährliche Weise den Ehrgeiz wecke, in dieser ihrer Allgemeinheit nicht aufrecht erhalten werden können. Desto häufiger tritt sie in der engeren Fassung auf, daß gerade die Bestimmung der Plätze nach der im Unterrichte bewiesenen Tüchtigkeit des Wissens und Könnens und die gewöhnliche Praxis in der Handhabung der Lokation diese üblen Wirkungen haben.

Trennen wir beide Punkte der Anklage. Mit dem ersten tritt dieselbe in die Reihe derjenigen Bedenken, welche nicht gegen jede Rangordnung überhaupt, sondern gegen das hier aufgestellte Princip der Lokation erhoben werden, und denen also die Voraussetzung zu Grunde liegen muß, daß es richtigere und bessere Principien der Rangordnung gebe. Die Anklage geht, genauer betrachtet, dahin, daß die Schule, indem sie die Geschicklichkeit des Schülers so stark betone und, absichtlich oder absichtslos, den Schüler veranlasse, seinen Platz unter den Mitschülern als einen Ehrenpunkt anzusehen, den Blick des Schülers ablenke von demjenigen Maßstabe, nach welchem der Mensch vor seinem Gewissen und vor seinem Gotte sich zu messen habe. Immer sei doch die im Unterricht hervortretende Tüchtigkeit neben den Gaben, die jedem verliehen, nur von einem vereinzelten Faktor des sittlichen Lebens, vom Fleiße, abhängig, und dieser vereinzelte Faktor dürfe doch nicht mit dem sittlichen Gesamtwerte des Menschen, mit der Reinheit und Wahrhaftigkeit seines Gemütes, mit der ganzen Herzensstellung des Menschen zu Gott verwechselt werden! Wie nahe liege es aber dem Schüler, dies zu thun, und den locus für den Ausdruck seines ganzen persönlichen Wertes zu nehmen, denn soweit er sich in der Schule tüchtig erweise, soweit werde ihm Ehre und Anerkennung zu teil! So müsse wohl das Kind auf falsche Bahnen geführt werden, die Ehre vor der Welt zu suchen und des höheren Schmuckes, den das fromme Gemüt im Wohlgefallen Gottes suche, zu vergessen! Und welche Ungerechtigkeit und erbitternde Härte liege nicht darin, daß, wie es ja unvermeidlich sei, bei jener Rangordnung der Edlere und Bessere so oft dem Leichtfertigeren nachstehen müsse!

Es ist auffallend und zeugt von der Gutmütigkeit des deutschen Lehrerstandes, daß diese Anklage immer wiederholt wird, wie oft auch schon ihre Grundlosigkeit nachgewiesen worden. Aber die erste Frage bleibt immer die, welches denn nun das richtigere Princip der Lokation sei. Soll eine wirkliche Rangordnung, die eine von der Schule und für die Schule ausgesprochene Wertbestimmung der einzelnen Schüler darbietet, aufgestellt werden, so kann es überhaupt nur drei verschiedene Faktoren geben,

Digitized by Google

auf welche im Interesse der Schule zurückgegangen werden könnte: die Fähigkeiten, der Fleiß und die allgemeine sittliche Haltung des Schülers. Es wäre nun denkbar, daß entweder einer dieser Faktoren das richtige Princip der Lokation enthalte, oder daß dasselbe in der Kombination gewisser Faktoren gegeben sei. Auch das im Vorhergehenden aus dem Zwecke des Unterrichtes hergeleitete Princip der Rangordnung ist eine der hier möglichen Kombinationen. Denn wenn die Schüler nach ihrer im Unterrichte bewiesenen Tüchtigkeit, oder was dasselbe ist, nach ihren Kenntnissen, d. h. nach dem Umfange ihres Wissens und nach der Sicherheit in der Anwendung desselben (dem Können) geordnet werden, so ist klar, daß diese Tüchtigkeit immer ein Produkt der Fähigkeiten und des Fleißes ist, und in diesem Sinne ist dann auch Geschicklichkeit zu fassen. Die von den Gegnern bestrittene Behauptung ist also diese, daß lediglich in dieser Kombination der Maßstab gegeben sei, nach welchem die Schüler in der Schule im Interesse ihrer intellektuellen und ohne Schaden für ihre sittliche Entwicklung gemessen werden können. Prüfen wir die entgegenstehenden Möglichkeiten. Nach den Fähigkeiten allein die Schüler zu setzen, hat noch niemand vorgeschlagen, und zwar aus dem Grunde, weil es einfach unmöglich ist. Wer will sie denn richtig abmessen? Wie mannigfach sind nicht die Gaben des Geistes, wie individuell gefärbt und verschieden! Wer will sie in eine richtige Skala bringen oder vielmehr, wer wird so vermessen sein wollen, einen solchen Unterschied in der Wertschätzung derjenigen Fähigkeiten machen zu wollen, die alle mit ihren Wurzeln gleich tief in das Wesen des Geistes hinabreichen und die darum alle gleich gut sind? — Wer soll denn obenan sitzen, der ein gutes Gedächtnis oder der einen hellen Verstand hat, der mehr Scharfsinn oder mehr Tiefsinn entwickelt, da doch für die Wissenschaft alle diese Gaben gleichen Wert haben? Für das Verschiedenartige giebt es eben kein gemeinschaftliches Maß. Dazu kommt noch, daß die verschiedenen Gaben auch wieder in verschiedenem Grade vorhanden sind, und daß es unendlich schwer, wenn nicht unmöglich ist, der individuellen Unterscheidung hier gerecht zu werden. Für die sittliche Entwicklung aber würde eine Rangordnung der Art entschieden schädlich sein. Es fehlt ihr jenes Korrektiv, welches darin liegt, daß nach der Erfahrung der Schule und des Lebens die Treue in der Anwendung der Gaben Größeres wirkt, als das bloße Talent, wie bedeutend es auch sei. Es wird nicht nötig sein, die sittliche Wirkung einer solchen Lokation ausführlicher darzustellen, welche, da das Kind nun einmal die Rangordnung als eine Wertbestimmung der einzelnen ansieht, den Talentvolleren zur Anmaßung auffordert und dem Geringbegabten für alle Zeit die Hoffnung, weiter zu kommen, abschneidet. Auch für die Unterrichtszwecke hätte diese Lokation keine Bedeutung. An die Anlagen der Schüler braucht der Lehrer nicht erinnert zu werden, sie gerade geben sich von selbst in jedem Augenblicke kund. Eine Rangordnung nach dem Fleiße allein würde ebenso undenkbar sein. Die eigentlich sittliche Potenz, der Grad der sittlichen Anstrengung, welche im Fleiße des Schülers wirksam ist, entzieht sich der Beurteilung oft ebensosehr, namentlich im einzelnen Falle, als irgend ein anderer Faktor seines Seelenlebens, noch mehr die ethischen Motive des Fleißes. Die Schule hat es immer mit der Leistung zu thun und in der Leistung spielt immer die Anlage eine Rolle. Es giebt keinen Destillierkolben, durch den die sittliche Kraft rein ausgeschieden und frei von allen Mischungen mit andern Potenzen hergestellt werden könnte. Die Fehlgriffe des Urteils sind also unvermeidlich; sie sind für den Schüler um so deprimierender, je willkürlicher sie erscheinen und je besser er sich seines wirklichen Strebens bewußt ist. Und damit berühren wir den sittlich tiefsten Schaden, den eine solche Lokation anrichten müßte. Kaum könnte irgend ein Verfahren erdacht werden, welches so sicher zur Vernichtung des wahren Fleißes führen müßte als dieses. Denn da nicht mehr der objektive Wert der Leistung über den Grad des Fleißes entschiede, sondern irgend welche Merkmale an der Leistung, die gerade der Lehrer als solche anzusehen und zu bezeichnen gewohnt wäre, so würde der Schüler sehr bald diese, immer doch auf dem

Digitized by Google

Gebiete der Äußerlichkeit liegenden Kennzeichen herausfinden und sein ganzes Streben darauf richten, nur sie zu erzielen. Mit diesem von außen kommenden Antriebe auf eine gewisse Art des Thuns muß aber der Schüler immer mehr dem lebendigen und ausdauernden Interesse an der Sache selbst entfremdet werden, in welchem der echte Fleiß wurzelt. Auch gäbe eine solche Lokation, wenn sie möglich wäre, kein Bild der Unterrichtsaufgabe, und sehr treffend sagt Völter (a. a. O. S. 188) über den Gedanken, die Fähigkeiten allein, oder den Fleiß allein zum Maßstabe der Schüler zu machen, daß in beiden Fällen die Schüler nur nach dem gemessen würden, was ihnen unter einer gewissen Bedingung möglich wäre, nämlich das eine Mal unter der Bedingung des zu den Fähigkeiten hinzutretenden Fleißes, das andere Mal unter der Bedingung der zum Fleiße hinzukommenden Fähigkeiten. Das Verfehlteste von allem wäre indessen die Lokation nach dem sittlichen Wohlverhalten allein. Nicht nur darum, weil, wie Gräfe (Die deutsche Volksschule ꝛc. I, 320) hervorhebt, der sittliche Stolz, der dadurch angeregt würde, ein größeres Übel wäre, als jeder andre Stolz, sondern noch mehr darum, weil durch diese Behandlung der Sache notwendig Lüge und Heuchelei hervorgerufen würde. Denn das, was wir in der Schule sittliches Wohlverhalten, gutes Betragen ꝛc. nennen, ist doch immer etwas anderes, als die sittliche Gesinnung, die eigentlich der Beurteilung des sittlichen Wertes zu Grunde liegt. Die Schule kann der freien Entwicklung dieser Gesinnung einen viel zu geringen Spielraum lassen, sie muß das Gesetz ihrer eigenen Lebensordnungen viel zu bestimmt zum Maßstabe der Schülertugend machen, als daß sie nicht dieser Tugend den Stempel einer gewissen Legalität aufdrücken und in dem Urteile über den sittlichen Wert der einzelnen oft fehlgreifen sollte. Träfe sie zufällig so ziemlich das Richtige, so könnte sie, da sie den Schüler daran gewöhnte, Legalität für Tugend zu nehmen, nur jene trotzige Selbstgerechtigkeit erziehen, deren Auge erblindet ist für den Defekt des reinen Sinnes und der rechten Liebe, und die in der äußern Anerkennung den Beweis ihrer sittlichen Unfehlbarkeit sieht. Aber sie wird das Richtige selten treffen; ja was der Verstand der Verständigen hier nicht sieht, wird sehr oft das kindliche Gemüt in seiner Einfalt besser als der Lehrer erkennen, und die offenbaren Fehlgriffe desselben werden in den Augen der Schüler, die sich untereinander besser kennen, zu ebenso vielen Beweisen seiner Kurzsichtigkeit werden. So wird seine Autorität innerlich zerstört. Und mit Recht; denn der sittlich gebildete Lehrer sollte gelernt haben, sich zu beugen vor dem, der Herzen und Nieren erforschet. Bedenkt man, wie willkürlich eine solche Lokation sich gestalten müßte und wie dieselbe den nächsten Zweck der Schule, den Unterricht, gänzlich beiseite liegen läßt, so kann man sich darüber wundern, daß sich ein Lehrer für dieses Princip der Rangordnung jemals hat entscheiden können, wie dies z. B. in der „Allg. Schulzeitung" 1830 S. 540 geschehen ist. Die Gründe, welche für die Sache angeführt werden, sind freilich schwach genug und haben in demselben Jahrgange (S. 721 f.) ihre vollständige Widerlegung gefunden.

Da es nun unmöglich ist, auf eine vereinzelte Qualität des Schülers eine gerechte, für Lehrer und Schüler nützliche Rangordnung zu bauen, so wurde es mit der Vereinigung mehrerer Faktoren versucht. Der Billigkeit scheint es zu entsprechen, alle drei hier in Betracht kommenden Faktoren zusammen zu nehmen. Das ist der am häufigsten vorkommende Vorschlag. Schon in den Rochowschen Schulen wurde, wie Riemann („Beschreibung der von Rochowschen Lehrart in Volksschulen", 1809, S. 275) berichtet, auf eine solche Kombination hingearbeitet. Dem bedenklichen Umstande, daß doch hier Faktoren von disparater Natur und verschiedenem sittlichen Werte neben einander gestellt werden, soll dadurch begegnet werden, daß dem Fleiße und dem guten Betragen eine höhere Geltung als den Anlagen beigelegt wird. Natürlich muß dies auf irgend einen Zahlenausdruck gebracht werden, was aber unmöglich ist, weil es dem Wesen der Sache absolut widerspricht. Damit ist der Willkür wiederum die Thüre geöffnet. Von der andern Unmöglichkeit, den sittlichen Gesamtwert

Digitized by Google

eines Menschen, zumal eines Kindes, genau zu bestimmen, von den Gefahren für die Eitelkeit der einen und die Verzagtheit der andern, die sich notwendig an ein Verfahren knüpfen, welches den einen nach allen Seiten seines Wesens erhebt und den andern ebenso allgemein herabsetzt, und welches der Selbsterhebung und der Beschämung kein sittliches Gegengewicht zur Seite stellt, von alle dem wird nach dem Vorausgeschickten nicht mehr zu reden sein. Denzel (Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre S. 101) fühlt die Unmöglichkeit, aus Wertbestimmungen von verschiedener Art ein Resultat zu ziehen, und schlägt darum eine zwiefache Einteilung der Klasse vor, eine ideale nach dem sittlichen Werte der Kinder, welche dieselben in gewisse Ordnungen einreiht, ohne dadurch den Platz in der Klasse zu bestimmen, und eine reale, nach gewissen Fähigkeiten und Geschicklichkeiten; aber jene idealen Abteilungen sind überflüssig und schädlich, diese realen ungenau. In der ganzen Besprechung dieser Angelegenheit giebt sich viele Unklarheit kund; so, wenn Denzel nach Geschicklichkeit, Fleiß und Wohlverhalten ordnen will; so, wenn Hergang (Päd. Realencyklopädie I, 414) Fortschritte, Fleiß und Betragen berücksichtigt wissen will, da die Fortschritte und die Geschicklichkeit immer auch vom Fleiße abhängig sind; so, wenn Nebe (Schullehrerberuf S. 331 f.) vom Verdienste und Fleiße ausgeht, als ob der Schüler als solcher noch ein anderes Verdienst als den Fleiß haben könnte (vgl. d. Art. Fleiß). Es war ein sehr ehrenwertes Gefühl, welches immer wieder den allgemein sittlichen Faktor in der Schule betont sehen wollte; es war aber eine unklare Forderung, daß dies gerade in der Rangordnung geschehen müsse, da eben auf diese Weise der schwerste sittliche Schaden herbeigeführt werden muß. Es wird niemand daran denken, daß die Schule diesen wichtigen Faktor übersehen dürfe, und sie hat mannigfache Mittel, auf ihn zu wirken. Der Gedanke, daß die Schule ein Urteil über den ganzen Menschen, über die Gesamthaltung des Schülers nach allen Seiten hin festzustellen habe, führt nicht zur Rangordnung, sondern zum Schulzeugnis. Dieses kann die Faktoren trennen, kann jedem derselben gerecht werden. Während das Schulzeugnis über eine lange Reihe von Erfahrungen berichtet, will die Rangordnung den gegenwärtigen Standpunkt des Schülers charakterisieren; während das Schulzeugnis dem Schüler und den Eltern Gelegenheit geben will, sich ein Urteil über die allseitige Stellung des einzelnen zur Schule zu bilden, will die Rangordnung lediglich dem Unterrichte dienen und ebensosehr den Lehrer als den Schüler darüber belehren, inwieweit der Zweck des Unterrichts an dem einzelnen erreicht sei.

Von den möglichen Kombinationen zweier Faktoren fällt die Vereinigung der Fähigkeiten mit dem Betragen, sowie die des Fleißes mit dem Betragen schon darum fort, und beide sind niemals versucht worden, weil es, wie schon gesagt ist, kein Mittel giebt, die Leistungen, in denen Fleiß und Anlagen einander immer durchdringen, so zu zerlegen, daß ein ganz adäquates Urteil über einen der beiden einzelnen Faktoren ausgesprochen werden könnte. Es bleibt daher nur noch übrig, den Fleiß und die Fähigkeiten, wie sich dieselben eben in den Leistungen offenbaren, zum Principe der Lokation zu machen. Und hier haben wir es allein mit einem wirklichen und mit einem objektiven Maßstabe zu thun. Der Schüler ist es überall selbst, der sich den Platz giebt, und die Gefahr, daß der Lehrer nach falschen Voraussetzungen urteile, ist beseitigt. So wird die Rangordnung eine gerechte, weil nur das in die Rechnung gezogen wird, was der Beurteilung zugänglich ist. Während alle andern Lokationsprincipe, wie nachgewiesen, die Zwecke des Unterrichts zur Nebensache machen, tritt dieses ebenso ganz und gar in den Dienst derselben, wie es aus dem Unterrichte selbst hervorgegangen ist; während alle andern zu einem offenbaren sittlichen Nachteil ausschlagen müssen, trägt dieses die Mittel in sich, die Auswüchse des Ehrtriebes, die freilich überall, wo eine Rangordnung unter Menschen besteht, möglich sind, abzuschneiden. Daß diese Rangordnung das Urteil über den sittlichen Gesamtwert des Schülers hier ganz auf sich beruhen läßt, daß sie den unendlichen Faktor nicht zu

Digitized by Google

einem endlichen herabzusetzen unternimmt, das gerade ist ihre Wahrheit, das ist das Sittliche derselben. Sie proklamiert keine Allwissenheit, die in den Augen der Schüler zum Gespötte werden muß, und macht keinen Hehl daraus, daß sie den sittlichen Kern des Menschen gar nicht zu treffen vermöge. Gerade dadurch bietet sie hundertfältige Gelegenheit, den einen zu demütigen, den andern zu erheben, wie es einem jeden gut und nötig ist, indem sie Raum läßt für eine andere hier noch nicht in die Rechnung gezogene Schätzung der Persönlichkeit. Und weil sie klar und bündig scheidet zwischen dem verborgenen Menschen, den Gott richtet, und dem vor aller Augen offenbar gewordenen Geschicke für die Aufgaben der äußern Lebenszwecke; so verleiht sie der Schule einen für das ganze Erdenleben sehr wichtigen propädeutischen Charakter, den Palmer (a. a. O. 132 f.) vortrefflich bezeichnet hat. Denn was im bürgerlichen und Staatsleben die Verschiedenheit der äußern Lebensstellung, des Ranges, des Einflusses und der persönlichen Geltung der einzelnen hervorruft, das ist ja auch nicht von dem Gesamtwerte des innern Menschen, sondern von jener Brauchbarkeit für die bestimmten äußern Lebenszwecke abhängig, zu welcher Talent und Strebsamkeit den Menschen führen. An diese göttliche Ordnung, die unser ganzes Erdenleben durchdringt und aus welcher offenbar eine Fülle eigentümlicher Lebensführungen hervorgeht, wird sich die Schule um so mehr anzuschließen haben, als der Mensch nicht frühe genug dazu angeleitet werden kann, den realen Wert gediegener Kenntnisse einzusehen und sich demjenigen neidlos unterzuordnen, dem er größere Tüchtigkeit zugestehen muß. Die Gefahr, daß viele, denen es wohl gelingt, zum Ehrgeiz angetrieben werden könnten, und daß andere, denen es nicht gelingen will, kleinmütig werden, muß man im allgemeinen zugestehen. Diese Versuchungen sind allerdings vorhanden, wie denn jeder sittlich bildende Weg zwischen Versuchungen sich hinzieht; aber sie sind zu offenbar, als daß die Schule sie ignorieren könnte, und wo sie eintreten, da hat die Schule mancherlei Mittel, ihre Macht zu brechen. Insbesondere ist nicht abzusehen, wie der tüchtigere Schüler, der in die höheren Plätze einrückt, dazu kommen sollte, diese Wertschätzung seiner Person sofort für eine Schätzung seines ganzen innern Menschen zu nehmen. Dazu ist diese Rangordnung viel zu verständlich, und wenn die Lehrer es versäumen könnten, in einem solchen Falle das nötige Gegengewicht wirken zu lassen, so würden es unfehlbar die Schüler thun. Es ist nicht gerade etwas so Seltenes, daß ein minderbegabter Schüler, der sich kaum über die untersten Plätze erhebt, doch das Vertrauen und die Teilnahme der Klasse in hohem Grade genießt, und daß diese Beweise der Achtung dem geradezu versagt werden, der seine guten Leistungen durch Charakterfehler in Schatten stellt. Durch ihre Gerechtigkeit schneidet diese Rangordnung auch zwischen Lehrern und Schülern den ganzen erbärmlichen Kleinhandel mit persönlicher Gunst und alle Buhlerei um dieselbe ab, und macht das reine Gold echter Liebe zu einer Ware, die ehrlich geboten und gesucht wird. Diese echte Liebe wird es den Schülern der obern Plätze mit ganzem Ernste nahe zu legen wissen, daß von dem, dem viel gegeben ist, auch viel gefordert werde, wird sich aber auch mit den schwächern Schülern über die kleinen Siege, welche die Treue errungen hat, um so herzlicher zu freuen wissen. So bietet diese Rangordnung mehr, als jede andere, die Gewähr, daß die Entfaltung des Ehrtriebes eine gesunde bleibe.

Die Einwürfe gegen die Lokation, welche von der praktischen Ausführung der Sache ausgehen, lenken zunächst unsere Aufmerksamkeit auf diese selbst.

Bei Beantwortung der Frage, auf welche Weise die Rangordnung gehandhabt werden müsse, kann immer nur wiederum vom Unterrichte selbst ausgegangen werden. Wird die Lokation aber im Interesse des Unterrichts empfohlen und soll sie ganz in den Dienst desselben treten, so darf sie die Voraussetzungen, auf denen der Unterricht beruht, nicht aufheben und muß sich dem Zwecke der Schule überhaupt so enge wie möglich anschließen.

Die Frage, ob die Lokation nach den einzelnen Fächern eine verschiedene, oder

Digitized by Google

nach einem Gesamtresultate aller Fächer für alle Unterrichtsgegenstände eine gemeinsame sein müsse, führt auf die allgemeinere Frage zurück, ob die Pflege einzelner Anlagen oder die allgemeine Ausbildung aller der wichtigere Zweck der Schule sei. Nun liegt es aber im Begriffe der Schulbildung im Gegensatze gegen die später zu suchende Berufsbildung, daß ein möglichst gleichmäßiger Fortschritt in allen Unterrichtsgegenständen von demjenigen Schüler verlangt werden muß, dem die Schule dereinst diejenige Reife zusprechen soll, welche er hier erlangen konnte. Die Schule kann nicht darauf ausgehen wollen, specielle Virtuosität in irgend einem Unterrichtsfache auszubilden. Die Lehrgegenstände, welche sie treibt, sind, je nach der Gattung der Schule, aus sachlichen und psychologischen Gründen gewählt und werden als notwendige angesehen, wenn die Grundanlagen des Schülers eine den Forderungen seines zukünftigen Berufes entsprechende Ausbildung erhalten sollen. In dem Maße, in welchem die Schulen der Gegenwart sich dem Klassenlehrsysteme zu- und dem Fachlehrsysteme abgewendet haben, haben sie auch einen Accent auf die von ihnen gebotene allgemeine Bildung gelegt. Soll daher die Lokation dem Zwecke des Unterrichtes dienen, so muß sie auf Grund eines Gesamturteils über den Fortschritt in allen Lehrgegenständen eingerichtet werden, wobei nicht ausgeschlossen ist, daß denjenigen Unterrichtsgegenständen, denen nach der Gattung der Schule ein besonderes Gewicht eingeräumt werden muß, auch ein verhältnismäßig größerer Einfluß auf die Rangordnung zugestanden werden darf. Die Universallokation giebt ein Urteil über den allgemeinen Standpunkt des Schülers. Zwar nimmt dieser, wie Völter sagt, nach ihr nicht den mathematisch richtigen Punkt in den einzelnen Fächern ein, an den er gehörte; aber er wird, da ausgezeichnete Begabung für ein einzelnes Fach neben geringer Befähigung für die übrigen zu den Seltenheiten gezählt werden muß, doch immer in diejenige Gruppe von Schülern gestellt sein, in welche er gehört. Darauf kommt es denn auch zunächst an, denn für die Zwecke des Unterrichts ist es wichtig, daß die gleichartigen Schüler vereinigt sind. Eine solche Rangordnung mit ihren geringen Abweichungen von der idealen Richtigkeit stellt, weil alle Schüler einem gleichen Verfahren unterworfen werden, die Gerechtigkeit gegen den einzelnen wieder her und giebt in ähnlicher Weise ein richtiges Bild von der ganzen Klasse, wie die mittlere Temperatur der Stimmung eines Klaviers alle Intervalle auf das möglichst richtige Verhältnis zu einander zurückführt. Ja selbst in dem Falle, daß eine außergewöhnliche besondere Begabung oder ein außergewöhnlicher specieller Mangel derselben den Platz des Schülers für den betreffenden Lehrgegenstand zu einem auffallend unrichtigen machen sollte, müßte doch eben dieses abnorme Verhältnis die Aufmerksamkeit auf ihn lenken. Überhaupt ist es ein Vorzug der Universallokation, daß sie allen Lehrern ein richtiges Bild von dem allgemeinen Standpunkte des Schülers darbietet und dadurch eine gemeinsame Einwirkung auf ihn möglich macht. Die Lokation nach einzelnen Fächern entbehrt dieses Vorteils und verhindert es, daß der Schüler von allen Lehrern richtig erkannt werde. Außerdem ist sie ein wahres Kreuz für das Schulleben. Denn da sie es nötig macht, daß die Schüler mit jeder Lehrstunde ihre Plätze vertauschen, so bringt sie eine Beweglichkeit und Unruhe in die Schule, die nach vielen Seiten hin störend wirkt. Die mehr künstliche Weise, in welcher sie zuweilen vorgenommen wird, daß nämlich die Plätze in allen Lehrgegenständen gleichmäßig, aber für eine gewisse Zeit nach einem gewissen Objekte bestimmt werden, und daß nach Ablauf dieser Zeit ein anderes Fach das maßgebende für alle Stunden wird, hebt auch noch den Vorteil auf, den jenes erste Verfahren darbietet. Bei jenem Verfahren hat doch jeder Lehrer für seinen Gegenstand das richtige Bild der Klasse, bei diesem bietet die Klasse in allen Objekten außer dem einen, nach dem gerade gesetzt wird, ein falsches Bild, und zwar ebenso ein falsches Bild von der allgemeinen, als von der besondern Tüchtigkeit der Schüler. Zugleich bringt dieses Verfahren die Unruhe, die es beseitigen will, auf andere und gefährlichere Art wieder mit sich. Denn wenn es auch das äußerliche Geräusch bei dem Wechsel

Digitized by Google

der Plätze aufhebt, so verändert es doch für die Lehrstunde selbst, soll wirklich jeder Lehrgegenstand zu seinem Rechte kommen, so oft das Bild der Klasse, daß der Lehrer immer aufs neue und eben immer wieder durch ein falsches Bild in seiner Anschauung von der Klasse gestört wird. Das Gefährlichste von allem ist, daß nach irgend einem Lehrgegenstande, der die Ausführung der Lokation besonders leicht macht, wie z. B. nach der Orthographie oder dem Rechnen oder den fremden Sprachen, die Plätze für alle Stunden bestimmt werden, und selbst dort, wo nur ein Lehrer die sämtlichen Unterrichtsgegenstände vertritt, muß der zwiefache Nachteil eintreten, daß die Schüler nicht nur vom Lehrer falsch beurteilt werden, sondern daß sie selbst auf eine unreife und gefährliche Weise zwischen solchen Lehrobjekten, auf welche ein Gewicht zu legen sei, und solchen, auf welche es nicht weiter ankomme, unterscheiden lernen. Allen Arten der Partikularlokation ist übrigens der Vorwurf zu machen, daß sie durch den häufigen Wechsel der Plätze den Lokus als solchen zu stark und doch nicht in der rechten Weise betonen, das Bewußtsein des Schülers über sich selbst verdunkeln und in das ganze Leben der Schule eine innere Unruhe und Zerfahrenheit bringen, die dem Unterrichte durchaus schädlich sein muß.

Die völlige Ausartung dieser Richtung ist das sogenannte Certieren oder Stechen, welches in früherer Zeit sehr beliebt war, gegenwärtig aber überall, wo die Schulen von einem tieferen Ernste getragen sind, in Mißkredit gekommen ist. Bleibt der Schüler auf eine an ihn gerichtete Frage die Antwort schuldig, und ist der nächst unter ihm sitzende Schüler imstande, sie sofort zu beantworten, so tritt der augenblickliche Wechsel des Platzes, jenem zur Strafe, diesem zur Belohnung, ein. Weiß eine ganze Reihe von Schülern die Antwort nicht zu geben, so rückt der Glückliche, der sie endlich bringt, über die ganze Reihe hinauf. Da bei diesem Verfahren stets eine bedeutende Aufregung der Schüler eintritt, so wird dasselbe von manchen als ein sehr wirksames Mittel, die Teilnahme am Unterrichte zu beleben, angesehen und in allen Lehrgegenständen und für alle Operationen des Unterrichts angewendet. Zugleich gelten die durch das Certieren gewonnenen Plätze für eine fortdauernde Berichtigung der Rangordnung und werden solange behauptet, bis eine neue Revolution alles bisher Bestandene über den Haufen wirft, wobei es denn an Thränen und Niedergeschlagenheit, an den Äußerungen des Triumphes und der stillen Schadenfreude nicht fehlt. Da hier nun einmal äußere Unruhe für innere Lebendigkeit genommen wird, so geschieht es nicht selten, daß man die gewöhnliche Art verläßt und allerlei Verschärfungen des Verfahrens einführt. Dahin gehört diejenige geradezu gemütlose und grausame Weise, bei welcher an den Schüler A, der bereits unter B herabgerückt ist, solange immer neue Fragen gerichtet und die Schüler C, D, E, F, G ꝛc. immer wieder über ihn gesetzt werden, bis er endlich durch eine richtige Antwort sich von der Tortur befreit, wobei es denn vorkommen kann, daß der Primus in die untersten Bänke herabsinkt. Zu erwähnen ist hier auch das an Gedankenlosigkeit grenzende Verfahren, welches unter dem Namen „Angreifen" in einigen Schulen existiert. Es ist jeder Schüler befugt, eine beliebige Frage an irgend einen beliebigen über ihm sitzenden Schüler zu richten, und falls dieser sie nicht beantworten kann, sofort den Lokus desselben gegen den seinigen zu vertauschen. Der Erfolg eines solchen Angriffs ist selten zweifelhaft. Hat sich der Knabe vorher irgend einen minutiösen und selten vorkommenden Fall zurechtgelegt, so darf er ziemlich gewiß sein, nicht vergeblich anzugreifen. Hervorgegangen ist diese Sitte aus einem Verfahren, welches Nagel (Reise-Erfahrungen über den gegenwärtigen Zustand des Realschulwesens in Deutschland, 1844, S. 60) erwähnt und in der Königl. Realschule zu Berlin im J. 1842 vorfand. Der Lehrer unterbrach, um die Aufmerksamkeit zu kontrolieren, seinen Vortrag durch eine Frage an einen Schüler der untern Bänke; der Gefragte wiederholte die Frage und rief einen über ihm sitzenden Schüler zur Beantwortung auf. Konnte dieser die Frage beantworten, so war die Sache abgemacht, vermochte er es nicht und vermochte der untere

Digitized by Google

Schüler die richtige Antwort zu geben, so vertauschten beide die Plätze. Daß die musterhafte Aufmerksamkeit, welche Nagel in jener Anstalt vorfand, lediglich auf dieser Einrichtung beruhte, ist nicht zu glauben, wie sie denn selbst nicht mehr besteht, sich also auch nicht bewährt haben muß. Von allen diesen Arten des Certierens gilt, was Bormann (Unterrichtskunde I, 9) bemerkt, daß der innere Wert des Unterrichts immer in Frage zu stellen ist, wo solche äußere Hilfsmittel gesucht werden. Aber noch mehr muß behauptet werden. Offenbar stehen alle diese Arten des Certierens im Widerspruche mit der ersten Bedingung eines förderlichen Unterrichts. Dieser erheischt, vornehmlich wo er rein entwickelnd ist, äußere und innere Ruhe der Schüler, eine Stille des Gemütes, eine Sammlung des ganzen innern Menschen, deren tiefster Grund das Interesse am Gegenstande ist; denn psychologisch angesehen, ist Aufmerksamkeit die Konzentration des Bewußtseins auf einen Punkt. Kann irgend etwas die ohnehin starke Oscillation des jugendlichen Bewußtseins vermehren und so den Schüler von der Sache selbst ablenken, so ist dies die Erregung des Gefühls, der Leidenschaft, der Selbstsucht. Es ist ganz widersinnig, die Aufmerksamkeit durch die Furcht vor Beschämung oder durch die Begierde des Ruhmes erzeugen zu wollen, weil jede stärkere Bewegung des Gemütes die Klarheit des intellektuellen Aktes trüben muß. Freilich ist bei der rechten Aufmerksamkeit auch der Wille, auch das Gemüt thätig, aber eben nur so, daß sie aufgehen in dem durch den Unterricht erweckten Interesse an der Sache. Denn wenn der Unterricht der rechte ist, so zündet der erleuchtende Strahl, den er in das Bewußtsein der Schüler wirft, eben zugleich im Herzen die stille Flamme der Begeisterung und gewinnt sich so auch die freie Hingebung des Willens. Eine Aufmerksamkeit, die sich neben dem Gegenstande des Vortrags auch noch mit dem eignen Zustande, mit Befürchtungen und Hoffnungen der Eigenliebe beschäftigt, ist eben eine geteilte und darum keine. Nur in der freien geistigen Hingebung der Schüler an die Sache ist jene „innere Lebendigkeit" zu suchen, welche die schönste und edelste Belohnung des Lehrenden ausmacht. Aber wo sie versagt wird, da wird sie niemals durch Erregung der Leidenschaft ersetzt werden. Nur der Schein der Bewegung kann hervorgerufen werden, und mit jedem Schritte, den der Lehrer auf diesem trostlosen Wege weiter geht, entfernt er sich weiter von der Lösung seiner Aufgabe. Darum preisen allezeit nur schwache Lehrer das Certieren als ein Mittel der Belebung und darum, weil schließlich das gewünschte Resultat doch nicht erreicht wird, liegt es so nahe, dieses Verfahren immer mehr zu verschärfen, d. h. es mit dem Zwecke des Unterrichts in immer stärkeren Widerspruch zu setzen. Wie unpsychologisch es aber auch sei, es ist noch verwerflicher aus sittlichen Gründen. Denn was jemals der Rangordnung nach Kenntnissen zum Vorwurf gemacht worden ist, daß sie den Ehrgeiz wecke und das Ehrgefühl des Schülers in eine falsche Bahn lenke, das muß von einem solchen Verfahren im vollsten Sinne zugegeben werden. Niemals würden gegen eine verständige Rangordnung der Schüler so vielseitige und ernste Bedenken ausgesprochen worden sein, wenn nicht der mannigfaltige und weitverbreitete Mißbrauch in der Handhabung der Sache jenen Bedenken zu Grunde gelegen hätte. Denn eine unzartere und frivolere Behandlung des Ehrgefühls kann es ja nicht geben, als diese unausgesetzte Appellation an dasselbe. Was die Rangordnung nie sein will, eine Belohnung oder Bestrafung des Kindes, das wird beim Certieren zum offenbaren Princip des Unterrichts gemacht. Ist es dann nicht natürlich und notwendig, daß ein Knabe, der so unablässig an seinen Platz erinnert wird, diesen zuletzt zum Gegenstande seiner beständigen Sorge und zum letzten Endzweck aller seiner Thätigkeit macht? Nägelsbach (Gymnasialpädagogik S. 56) hat sehr treffend das Verderben geschildert, welches der gestachelte Ehrgeiz in der Seele des Schülers hervorruft, namentlich den Irrtum aufgedeckt, als ob der Ehrgeiz ein wirkliches Lernen erzeuge, und hat die Karikatur des Fleißes gezeichnet, welche aus diesem gestachelten Egoismus erzeugt wird. Aber auch getötet kann der Ehrtrieb des Schülers durch ein solches

Digitized by Google

Verfahren werden; denn da es nicht ausbleiben kann, daß die augenscheinliche Ungerechtigkeit, welche das Certieren immerdar begleitet, auch dem Auge des Schülers klar werden muß, so ist es nicht zu verwundern, wenn er zuletzt völlig abgestumpft und gleichgültig gegen Beschämung dieser Art wird, eine Wirkung, die sich dann leicht auch auf andere Gebiete des Schullebens überträgt. Auch dem Lehrer selbst muß der klare und geordnete Faden des Unterrichts bei solcher dauernden Störung sich verwirren. Die bekannte Anekdote von Kants Zerstreutheit im Kollegium, als ein Student sich endlich einen Knopf annähen ließ, auf dessen leere Stelle der Philosoph bisher sein äußeres Augenmerk im Vortrage gerichtet hatte, zeigt, wie auch dem Unterrichtenden die Ruhe der äußeren Umgebungen eine Unterstützung der innern Stetigkeit seiner Gedankenbewegung gewähren muß. Kann sich dagegen ein Lehrer in jener Sphäre der Unruhe für die Dauer wohlgefallen, so dürfte er schwerlich von dem innersten Wesen des Unterrichts eine Erfahrung haben. Aber auch die Ungerechtigkeit, die sich so oft an das Certieren anschließt, dieses ungleiche Maß, mit dem gemessen wird, diese rohe Gleichstellung des Unbedeutenden und des Bedeutenden, diese herzlose Verachtung der Seelenangst, in welcher der befangene, durch die Angst um seinen Platz und seine Ehre innerlich erregte Schüler seine gedankenlose Antwort herausstößt, alles dies kann nur zur Verachtung des Lehrers und der Schule überhaupt führen und muß die zarten Wurzeln der Pietät für immer absterben lassen. Gehen nun manche Lehrer soweit, daß sie auch sittliche Vergehungen, Unaufmerksamkeit, Plauderhaftigkeit ꝛc. durch sofortiges Heruntersetzen des Schülers bestrafen, so zeigen sie, daß sie eben von der eigentlichen Bedeutung der Rangordnung und von der Gefährlichkeit ihres Beginnens keine Ahnung haben. In E. hat es noch vor etwa zwei Decennien einen Professor gegeben, der sogar im Gebete certieren und während desselben die Unaufmerksamen herunterrücken ließ! Noch verdient ein fast unbegreiflicher Mißbrauch, der sich in nicht wenigen Schulen eingeschlichen hat, erwähnt zu werden. Er besteht darin, daß jeder Schüler, welcher auch nur einen Tag lang die Schule versäumt hat, bei seiner Rückkehr in die Klasse an den untersten Platz gewiesen wird. Daß auf solche Weise dem unregelmäßigen Schulbesuche bei der Mehrzahl der Schüler sehr energisch entgegengewirkt wird, liegt wohl auf der Hand, ebensosehr aber auch, daß durch diese Härte großes Unheil angerichtet werden kann, da ein eifriger Schüler sich lieber krank zur Schule schleppen, als seinen Lokus aufgeben wird, daß ferner gerade die besten Schüler auf diese Weise am empfindlichsten gestraft werden und daß schließlich ein solches Verfahren weder mit der Billigkeit, noch mit dem eigentlichen Zwecke der Rangordnung übereinstimmt. Weil ein Knabe einige Stunden versäumt hat, ist er noch nicht untüchtiger geworden, als alle seine Hintermänner, und selbst, wenn er es durch längere Versäumnisse geworden wäre, so dürfte er gerechterweise erst infolge seiner mangelhaften Leistungen herabgesetzt werden. Wie soll denn der Schüler an ein Walten sittlicher Principien in der Schule und im Leben glauben lernen, wenn sein gutes Recht auf so willkürliche Weise verletzt wird? Nicht zu verwechseln ist damit der hier und da übliche Gebrauch, daß Zuspätkommende sich zuunterst setzen. Auch dies ist keine Strafe und, wo sie als solche behandelt wird, eben eine unpassende, sondern eine Einrichtung im Interesse des Unterrichts, welche die Störung desselben auf das niedrigste Maß herabsetzt. Nach der Stunde rückt der Schüler in seinen eigentlichen Platz ein.

Wenn manche, wie z. B. Nebe (Schullehrerberuf S. 381) das Certieren auf gewisse Unterrichtsgegenstände, wie auf die Wiederholung in den historischen Disciplinen, auf das Kopfrechnen, auf das kursorische Lesen ꝛc. beschränken und dadurch die didaktisch und sittlich schädlichen Wirkungen desselben abschneiden wollen, so liegt darin wohl eine gewisse Wahrheit, aber eben auch nur eine solche. Allerdings widerspricht die äußere und innere Unruhe des Certierens vornehmlich dem entwickelnden Unterrichte. Wo der Unterricht mehr auf Befestigung und Einübung des bereits Erkannten und Verstandenen ausgeht, wo also mehr das Gedächtnis als die Arbeit des Denkens in

Digitized by Google

Anspruch genommen wird, da ist eine so intensive Konzentration des Bewußtseins nicht mehr gefordert, als dort, wo es gilt, das Gesetz einer Erscheinung erst selbst aufzufassen, da wird auch eine gelegentliche Zerstreuung weniger hemmend wirken, weil es nur darauf ankommt, den besondern Fall auf die schon begriffene Formel oder Regel zu beziehen, und weil in dem Allgemeinen schon das Besondere immer enthalten ist. Aber es kann doch auch hier nur von einem Gradunterschiede die Rede sein, und daß die Promptheit der Erinnerung, die Schnelligkeit der Anwendung nicht ebenfalls unter den psychischen Einwirkungen der Furcht ꝛc. leiden sollten, wird niemand behaupten wollen. Dazu kommt ferner der Unterschied der Anlagen, welcher sich auch in diesen Übungen geltend macht, und der dann veranlaßt, daß gerade die langsamen Köpfe um die Unbefangenheit gebracht werden, in der sie allein imstande sein würden, die erwünschte Sicherheit zu erlangen. Genug, das Certieren erscheint nach allen Seiten und in allen Formen als eine verderbliche und allen Forderungen des Unterrichts widersprechende Sitte, welche durch das Alter nicht gerechtfertigt wird. Nicht ganz mit Recht wird häufig Quintilian (Inst. I, 2) als Lobredner des Certierens angeführt Die Sitte, deren er aus seiner Jugend gedenkt, ist offenbar eine monatlich veränderte Rangordnung gewesen. Denn er sagt: Nec de hoc semel decretum erat: tricesimus dies reddebat victo certaminis potestatem. Die ganze Stelle ist mehr eine Lobrede auf die Wirkungen des Ehrgeizes in Schulen, als eine bestimmte Bestätigung, daß schon damals in dem Sinne unserer Tage certiert wurde. Wenn er aber hinzufügt, daß diese Sitte die Knaben kräftiger zum Fleiße getrieben habe, als die Ermahnungen der Lehrer, die Aufsicht der Hofmeister und die Wünsche der Eltern, so dürfte damit deutlich genug bezeichnet sein, wie bedenklich sie vom christlichen Standpunkte aus erscheinen muß. Naiver kann ja der Egoismus des natürlichen Menschen nicht ausgesprochen werden. Und wenn es Schulen gegeben hat, wie die Jesuitenschulen, welche den Ehrgeiz zum Hebel der gesamten Erziehung gemacht haben, so hat die evangelische Pädagogik um so ernster das principiis obsta an diesem Punkte zu beachten. Die Meinungen über die Sache waren immer geteilt. Gräfe (Die deutsche Volksschule I, 320) verwirft das Certieren aus dem unhaltbaren Grunde, daß das sittliche Verhalten des Schülers dabei zu wenig berücksichtigt werde; Curtman (Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts II, 59) empfiehlt es aus bedenklichen Gründen als „nicht übel", weil die kleinen Kinder gern ihre Plätze wechseln. Die rationalistische Schule der deutschen Pädagogik urteilte milder über die Sache als die Gegenwart. Zwar erklärt sich Campe (Revis. der Erziehung S. 515) gegen das Certieren, andere nehmen es jedoch leichter. So Niemeyer (Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts II, 3. Hauptabschnitt § 44), der das Certieren als ein nützliches Aufregungsmittel betrachtet und die Besorgnis, daß Kinder dadurch eitel gemacht werden können, zu ängstlich findet. Er mag wohl die Ausartung des Verfahrens, die später eingetreten, weder gesehen, noch sich als möglich gedacht haben. Wenigstens hat er das tägliche Certieren nicht im Auge gehabt. Überdies tritt uns bei jener älteren Schule eine Auffassung der Sache entgegen, welche allerdings einen pädagogischen und allgemein sittlichen Boden hat. Wie auch Niemeyer (a. a. O.) hofft, die Kinder werden das ganze Verfahren halb als ein Spiel ansehen, in dem man zuweilen auch ohne eigene Schuld ein Unglück haben könne, so betrachtet Denzel (Einleitung ꝛc. II, 200) das Certieren überhaupt nur als ein heiteres Spiel, welches gelegentlich die regsamen Kräfte in Bewegung setzen möge. Da er will, daß dieses Spiel nur für die betreffende Stunde dauere, daß nach derselben alle diese Rangbestimmungen ihren Wert verlieren sollen, und also das Ganze mit der Lokation nichts zu thun hat, so kann man dem beistimmen. In diesem Sinne billigt es auch Beneke (Erziehungs- und Unterrichtslehre II, 704). Denn wenn schon der Unterricht eben niemals zum Spiele herabsinken soll, so giebt es doch solche Stunden, in denen alle Wirkung des Unterrichts verloren und aufgehoben scheint. Wenn eine erschlaffende Temperatur die Schüler

Digitized by Google

unluſtig macht, wenn geiſtige Abſpannung ſich mit Bleigewichten an jeden Verſuch des Denkens hängt; wenn vielleicht der Lehrer ſelbſt aus irgend einem Grunde den rechten Ton nicht zu treffen vermag, der Geiſt und Herz der Schüler wecken ſollte; wenn mit einem Wort der Unterricht nicht mehr friſcher, lebendiger Unterricht iſt: dann mag auch einmal durch ein ſolches Spiel von außen her die Lebendigkeit in das gelähmte und ſtagnierende Bewußtſein getrieben werden. Aber eben darum, weil doch dieſes Spiel nur noch die Stelle des Unterrichts vertritt, wird es, wie Völter bemerkt (a. a. O. S. 195), nicht zu oft getrieben werden dürfen, wenn es ſeine wohlthätige Wirkung nicht verlieren und ausarten ſoll. Auch Niemeyers Bemerkung, daß das Certieren für größere Schüler immer etwas Kindiſches behalte, darf nicht überſehen werden. Abgeſehen aber von dieſer einzigen Anwendung desſelben wird alles Certieren, welches mit dem Anſpruche, die Rangordnung mitbeſtimmen zu wollen, auftritt, als ein unſittlicher, unpädagogiſcher und der Aufgabe alles Unterrichts widerſprechender Mißbrauch angeſehen werden müſſen. In Mädchenſchulen wird es ſich ſchon aus nahe liegenden Gründen des Anſtandes verbieten.

So bleibt denn die Rangordnung, die auf der Univerſallokation beruht, die einzig gerechtfertigte. Wie oft aber und in welchen Zeitabſchnitten ſoll dieſe Lokation vorgenommen werden? Sehr verſchieden iſt, was an verſchiedenen Anſtalten Sitte geworden und in einigen Ländern Deutſchlands von ſeiten der Behörden darüber vorgeſchrieben iſt. In betreff der Volksſchule ſchreibt die badiſche Schulordnung (G.-H. Baden. S.-O. § 21) eine monatliche Lokation vor, läßt aber auch eine wöchentliche und in der unterſten Klaſſe eine noch häufigere (?) zu. Ebenſo wird im Amtskalender für die evangeliſchen Kirchen und Schulen in Württemberg von Süßkind und Werner einer monatlichen Lokation gedacht, jedoch, wie es ſcheint, ohne geſetzliche Grundlage. Im Königreich Sachſen (E. V. S.-G. Verordn. § 65) iſt eine halbjährliche Lokation feſtgeſetzt. Ebenſo wird in dem „Entwurfe der Organiſation der Gymnaſien und Realſchulen in Öſterreich“ § 77 f. die Feſtſetzung der Rangordnung an den Schluß des Semeſters gelegt. Die Beſtimmungen, welche in Bayern in betreff der höhern Schulen über die Lokation beſtehen, ſ. in dem Artikel Bayern S. 1094. Wenn ſich Kirſch (die Aufſicht des Geiſtlichen über die Volksſchule S. 227) und Palmer (a. a. O. S. 136) am liebſten für eine halbjährliche Lokation entſcheiden, ſo ſchlägt Völter (a. a. O. S. 196) dagegen eine vierteljährliche vor. Daß eine häufig wiederkehrende Änderung der Rangordnung ſchädlich wirken muß, da ſie weder ein bedeutendes, noch ein ſicheres Reſultat liefern kann, in den Unterricht aber eine nutzloſe Unruhe und mit dieſer Unruhe zugleich alle jene ſittlichen Gefahren hineinträgt, die nicht ausbleiben können, wenn der Lokus unabläſſig in den Vordergrund geſtellt wird, muß durchaus anerkannt werden. Völter hebt namentlich hervor, was ſehr zu berückſichtigen, daß von einer Lokation zur andern ein gewiſſer Abſchluß des Lernprozeſſes, der ſich nicht bloß im Aufnehmen, ſondern auch im Behalten und Verſtehen vollzieht, vor ſich gehen müſſe. Da aber die Anlagen der Kinder verſchieden ſind, da die einen leicht und ſchnell auffaſſen, aber auch oft ebenſo ſchnell das Aufgenommene wieder verlieren, die andern aber das ſchwer und langſam Aufgefaßte deſto gründlicher in ſich verarbeiten, wenn ihnen nur die nötige Zeit gelaſſen wird; ſo müſſen häufige Lokationen, weil ſie den Lernprozeß unterbrechen, unſichere Reſultate liefern. Es ſchließt ſich aber das Stadium der innern Entwicklung auch an die unterrichtlich gegliederten Teile des Penſums. Erſt wo ein Ganzes im Zuſammenhang dargelegt iſt, kann ſich das Verſtändnis der Sache vollenden; denn nicht nur das Einzelne bekommt ja oft erſt vom Ganzen ſein Licht, ſondern pſychologiſch ſtellt ſich die Sache oft auch ſo, daß das Verſtändnis des Ganzen ſich an einen beſtimmten Punkt, von dem aus das rechte Licht auf die andern fällt, anſchließt. Überhaupt iſt alles Wachſen, vornehmlich das geiſtige, ein Prozeß, der ſich in der Stille und Verborgenheit vollzieht und nicht geſtört werden darf, darum die monatlichen und gar wöchentlichen Lokationen im allgemeinen

Digitized by Google

wiß verwerflich. Wenn aber mit der Feststellung der Rangordnung bis zum Ende
s Semesters gewartet werden soll, so wird ihr eigentlicher Zweck illusorisch. Sie
bt dann doch weder ein Bild der im Laufe dieser Zeit gemachten Fortschritte, noch
gt sie, wieweit die Aufgabe des Unterrichts gelöst sei und wieweit nicht. Man
rd daher im allgemeinen dem Vorschlage von Völter, sie vierteljährlich eintreten zu
sen, am meisten zustimmen müssen. Das Sommer-, sowie das Wintersemester zer-
lt fast überall, wenigstens für die höhern Schulen, in zwei ungefähr gleiche Hälften.
r Unterricht wird, wo er sich über die Zufälligkeit des Gelingens erhebt, darauf
nehin immer Rücksicht nehmen und das Pensum in zwei größere Hauptgruppen
len. An diese innere und äußere Scheidung lehnt sich naturgemäß und zweckent-
rechend auch die Lokation am richtigsten an. Sie gewährt nach dem ersten Unter-
htsabschnitte, also in der Mitte des Semesters, einen Überblick über den bisher
machten Fortschritt, der, weil er auf einem allgemeinen Urteile über die Schüler
ruht, schon sehr belehrend für die Beantwortung der Frage werden muß, welche von
nen zurückzubleiben und welche mitzukommen scheinen. Die zweite Lokation, die gegen
s Ende Semesters eintreten soll, dürfte indessen nicht, wie der „Organisationsentwurf
r die Gymnasien und Realschulen in Österreich" § 77 will, unmittelbar an das
nde verlegt und mit der Erteilung des Semesterzeugnisses identifiziert werden,
ndern müßte einige Wochen vor dem Abschluß des Semesters vorgenommen werden,
n in diesem entscheidenden Zeitpunkte der Schule noch einmal ein schärfer gezeichnetes
ild von dem Standpunkte der einzelnen zu geben. Die Zusammenstellung und gleich-
tige Behandlung des Zeugnisses und der Rangordnung, sowie die Abhängigkeit des
nen von dem andern, ist im Principe unrichtig und bringt in beide Schuleinrichtungen,
ie oben gezeigt, Unklarheit. Die Rangordnung ist in erster Linie für die Schule,
s Zeugnis für den Schüler und für das Haus*). Für die mittleren Klassen der
öheren Schulen wäre vielleicht noch eine in die Hälfte des zweiten Quartals einge-
ächte Lokation neben der letzten, kurz vor dem Schlusse eintretenden zu empfehlen, da
as Pensum des zweiten Vierteljahres schon der Wiederholungen wegen, welche im ersten
Quartale immer nötig werden, ein stärkeres zu sein pflegt, und weil die Menge des
ositiven Wissens, welches hier angeeignet werden soll, einer scharfen Kontrolle bedarf.
n Volksschulen, namentlich in solchen, in denen Jahreskurse bestehen, dürfte die
Quartallokation völlig ausreichen. Was die höhern Schulen betrifft, so kann und muß
ie Lokation in den untersten Klassen überhaupt am häufigsten vorgenommen werden,
eil es hier darauf ankommt und möglich ist, den Fortschritt der Schüler auch im
einen zu beachten. Je mehr nach oben, desto seltener muß sie werden**). Endlich
uß es auch in der Schule dahin kommen, daß sie ganz aufhört, teils darum, weil
er Lernprozeß hier ein kontinuirlicher, weniger an Bewältigung eines gewissen Materials,
ls an geistige Verarbeitung und an die ganze innere Entwicklung des Schülers ge-

*) Aus dem aufgestellten Princip, welches auch wir als richtig anerkennen, scheint uns zu folgen, daß die Hauptlokation am Ende des Semesters vorzunehmen sei; es soll durch sie ausgesprochen werden, in welchem Maß die einzelnen Schüler im Vergleich miteinander das Klassenziel erreicht haben. Wenn die Schule der Familie alsdann zugleich mit den Zeugnissen über Fleiß, Betragen u. dgl. auch Nachricht über den Lokus ihrer Angehörigen giebt, so fehlt es ihr nicht an Mitteln, zuweilen Mißverständnissen, als enthielte die Lokation ohne weiteres und unbedingt ein lobendes oder tadelndes Urteil über die Schüler, vorzubeugen. D. Red.

**) Es sind hauptsächlich die fremden Sprachen, welche in den höhern Schulen nach unserer Ansicht die obige Regel empfehlen, da der betreffende Unterrichtsstoff, je niedriger die Altersstufe der Schüler ist, um so mehr in kleinere Abschnitte zerfällt, bei denen es von Wert sein kann, den Grad des Verständnisses und der sicheren Anwendung des Gelernten in kürzeren Zwischenräumen zu konstatieren. Eben deshalb möchte auch eine Unterscheidung dieser häufigeren Lokationen und der (etwa halbjährlichen) Hauptlokation in der weiteren Beziehung zweckmäßig sein, daß bei jenen die sprachlichen Fächer als dem Centrum dieser Schulgattungen angehörig allein, bei dieser aber sämtliche Unterrichtsfächer nach ihrem Verhältnis zum Hauptzweck der Schule ihre Berücksichtigung finden. D. Red.

Digitized by Google

knüpfter ist, teils darum, weil nach so vielen Lokationsproben das Urteil der Schule über die Leistungen der einzelnen bereits feststehen muß, endlich aber auch darum, weil den Schülern auf der Höhe der Schulbildung auch der Gedanke nahe gelegt werden muß, daß er sich selbst zu beurteilen und zu kontrollieren habe, und daß der äußere Sieg der Anerkennung doch nicht das Höchste sei, wonach er streben müsse. In der Prima der Gymnasien und Realschulen, sowie in der Oberklasse der höheren Töchterschule pflegen darum mit Recht neue Lokationen nicht mehr vorgenommen zu werden. Die Rangordnung, in welcher die Schüler saßen, ehe sie in die Klasse traten, bleibt also auch für die oberste Klasse gültig.

Aber auf welche Weise soll das Urteil über die Reife des Schülers und über den Lokus, der ihm gebührt, festgestellt werden? Es giebt hier einen zweifachen Weg. Auf dem einen gehen diejenigen, welche im Laufe der ganzen Zeit zwischen der zuletzt vorgenommenen und zunächst vorzunehmenden Veränderung der Rangordnung das Material für das Urteil über die neue Lokation sammeln. In manchen Schulen werden Lokzettel mit verschiedenen Nummern nach dem Grade der erworbenen Zufriedenheit des Lehrers bei jeder guten Leistung ausgeteilt, und aus ihnen wird dann die Summe gezogen, welche über den Platz entscheidet. Auf andern Anstalten ist ein sehr ausgebildetes Strich- und Notensystem im Gebrauche, nach welchem jede Antwort des Schülers sofort protokolliert wird. Ähnlich verhält es sich damit, wenn alle Fehler der angefertigten schriftlichen Arbeiten addiert und diese Summen bei Bestimmung der Plätze in Anrechnung gebracht werden, und auf dasselbe Resultat kommt es hinaus, wenn z. B. nach jedem Exercitium immer sofort eine neue Rangordnung gemacht wird. Alle diese Arten, die Kenntnisse und Fortschritte zu kontrollieren, sind in hohem Grade bedenklich. Zwar wird ein gewissenhafter Lehrer sich über alle diese Vorkommnisse seine Notizen machen und diese für die Beurteilung des Schülers zu Rate ziehen, denn das Gedächtnis des Lehrers vermag nicht alle Fälle von Fleiß und Unfleiß, alle guten und mittelmäßigen Leistungen ohne solche Hilfe festzuhalten. Aber alle diese Notizen geben kein richtiges Bild von dem in der ganzen Zeit gemachten Fortschritte. Wenn ein Schüler im Laufe des Semesters in der Reihe der lateinischen Exercitien folgende Zahl von Fehlern gemacht hätte: 25, 22, 18, 15, 19, 14, 12, 7, 8, 5, 3, 2, so würde er durch die bedeutende Abnahme der Fehler in den letzten Arbeiten, die doch gewiß nicht die leichteren gewesen sein könnten, bewiesen haben, daß er an grammatischer Sicherheit sehr erfreulich gewonnen hätte. Wenn dagegen ein anderer Schüler der Reihe nach 11, 9, 13, 12, 13, 12, 10, 15, 14, 14, 12, 15 Fehler gemacht hätte, so würde er durch die im ganzen ziemlich gleichmäßige Zahl der Fehler gezeigt haben, daß er im Anfang, wo die Forderungen noch geringer waren, zwar eine gewisse mittlere Stelle in der Klasse eingenommen, daß er aber am Ende des Semesters dieselbe nicht gebessert, sondern eher verschlimmert habe. Die Summe oder die Durchschnittszahl aber würde bei beiden dieselbe sein, nämlich $12\frac{2}{3}$. Mit welchem Rechte würde dem ersteren in einem Augenblicke, wo sein gegenwärtiger Standpunkt beurteilt werden soll, die Zahl der Irrtümer und Fehler angerechnet werden, die er auf einem überwundenen Standpunkte seiner Entwicklung sich zu schulden kommen ließ, besonders, da die letzten Arbeiten jedenfalls die schwierigeren sind? Und mit welchem Rechte werden dem andern Schüler für dieselbe Beurteilung der Gegenwart die günstigen Verhältnisse angerechnet, unter denen er die leichteren Aufgaben des Anfangs überwand? Wie oft einer auf dem Wege strauchelte, ist gleichgültig bei Beantwortung der Frage, ob er die Höhe erreichte oder nicht. Und danach wird bei der Lokation gefragt. Die Sache hat aber noch eine andere sehr üble Seite. Bei dieser unablässigen Anknüpfung von Strafe und Belohnung an die einzelne Leistung, ja an jede einzelne Antwort, hört alle Unbefangenheit des Gemütes und damit alle Fruchtbarkeit des Unterrichtes auf. „Der Schüler denkt nur an den Strich, nicht an die Sache," sagt Nägelsbach (a. a. O. S. 57), der dies ganze Strichsystem geradezu verabscheuungswürdig nennt. Die üblen Folgen,

Digitized by Google

lche sich dagegen an eine unmittelbare Verbindung der schriftlichen Arbeiten mit der stimmung der Plätze und mit der Erteilung von Preisen anschließen, sind in einem nderen Programm des ansbachschen Gymnasiums vom Jahre 1860 „de scriptionibus olasticis" von dem Professor Schreiber aus der Erfahrung dargelegt. Wir kennen e Anstalt, an der die Unbefangenheit des Urteiles über das ganze Verfahren so nzlich verloren gegangen war, daß die Schüler, wenn ihnen der Lehrer zufällig einen hler stehen ließ, der einem andern angerechnet war, sich des Ausdruckes bedienten: r hat mich herauf betrogen", im entgegengesetzten Falle: „er hat mich herunter trogen".

Der andere und allein richtige Weg, die Lokation zu vollziehen, besteht darin, daß auf Grund einer mündlichen und schriftlichen Gesamtprüfung innerhalb des absolvierten Pensums festgestellt wird. In der Elementar- und in der Volksschule wird die mündliche Prüfung das Übergewicht haben. Völter hat (a. a. O. S. 196) das Verfahren bei einer solchen Prüfung näher beschrieben und verweist zugleich auf eine (im Süddeutschen Schulboten von 1851 Nr. 11, S. 82 f. enthaltene) ausführlichere Darstellung der Sache von Schick. Fehlerlose Leistungen werden mit Null, halbrichtige mit einem, ganz unrichtige oder gar nicht gelieferte Arbeiten mit zwei Strichen bezeichnet. Aus den für die einzelnen Schüler sich ergebenden Summen ergiebt sich die Rangordnung. Zu erwähnen wäre nur noch, daß das Resultat eines jeden Unterrichtsgegenstandes auf eine Zahl gebracht werden muß, so namentlich, wo zugleich mündlich und schriftlich geprüft worden, damit nicht durch zwiefache Anrechnung desselben Gegenstandes der Einfluß anderer Unterrichtsfächer herabgedrückt werde. Innerhalb der Reihe derjenigen, welche eine gleiche Nummer erzielt haben, entscheidet die Reihenfolge der bisherigen Rangordnung. In den höheren Unterrichtsanstalten wird die schriftliche Prüfung immer mehr in den Vordergrund treten. Dafür spricht nicht nur, daß diese Art der Prüfung die gerechteste ist, weil sie allen die gleiche Aufgabe stellt, sondern auch, daß sie für gewisse Unterrichtsfächer, z. B. für die Sprachen und die mathematischen Disciplinen das sicherste Urteil über die Kenntnisse des Schülers gewährt. Es lassen sich aber diese schriftlichen Probearbeiten auch sehr gut auf die sogenannten Realien anwenden, wenn sie so eingerichtet werden, daß die Schüler nur die Antworten auf die vom Lehrer gestellten Fragen der Reihe nach niederzuschreiben haben. Es wird dadurch vermieden, das bei der mündlichen Prüfung leicht eintreten kann, daß dem einen die schwierigere, dem andern die leichtere Aufgabe gegeben wird. Bei der mündlichen Prüfung wird es, je weiter nach den oberen Klassen, desto mehr darauf ankommen, die geistige Beherrschung des Unterrichtsstoffes und die Gewandtheit in zusammenhängender Darstellung zu erforschen. Die Stellung der Fragen wird darum weniger darauf gerichtet sein, daß die Antwort in einzelnen Namen, Zahlen, Formen ꝛc. gegeben werde, als darauf, daß sich der Schüler über die Sache, über deren Beziehungen zu andern Erscheinungen ꝛc. auszusprechen habe *).

Ob sich die Prüfung auf alle Unterrichtsgegenstände zu erstrecken habe, scheint nach allem Vorhergehenden kaum noch gefragt werden zu können. Was obligatorisch in der Schule eingeführt ist, muß bei der Rangordnung berücksichtigt werden, soll es

*) Wenn man die oben empfohlene Unterscheidung der Einzellokationen und der Hauptlokation annimmt, so scheint uns ein gemischtes Verfahren zweckmäßig zu sein, daß nämlich bei der Einzellokation das Ergebnis einer schriftlichen Prüfungsarbeit (pro loco) entscheide, bei der Hauptlokation hingegen das Ergebnis der gewissenhaften Beobachtungen des Lehrers während des ganzen Zeitraums. Dadurch wird die wichtigere Lokation am Schlusse des Semesters den Zufälligkeiten, welche auf das Ergebnis einer einzelnen Arbeit immerhin Einfluß üben können, enthoben, indem der Lehrer die Gesamtheit der Leistungen ins Auge faßt und die Fehlerzahl durch sein Urteil über die Gesamtleistung berichtigt. Dies kann er dann allerdings nur in Form eines zusammenfassenden Prädikats thun, welches einen Zahlenausdruck erhält; durch die Summierung der Prädikate in den verschiedenen Fächern ergiebt sich die Gesamtzahl, welche den Lokus bestimmt. D. Red.

Digitized by Google

nicht in den Augen der Schüler herabgesetzt werden. Ob aber allen Lehrobjekten hier ein gleicher Einfluß gestattet werden könne, ist eine andere Frage.

Die Leistungen im Singen und Zeichnen z. B. hängen überall so gänzlich von der künstlerischen und körperlichen Anlage ab, daß, wo diese fehlt, aller Fleiß oft vergeblich ist, und wo sie vorhanden ist, leicht ohne besondere Mühe Erträgliches geleistet wird. Da nun hier der sittliche Faktor des Fleißes eine so wenig entscheidende Rolle spielt, so kann die Schule auch diesen Gegenständen keinen so entscheidenden Einfluß auf die Rangordnung gestatten. Doch darf sie dieselben auch nicht ignorieren, denn diese Unterrichtsfächer haben für die ganze Bildung eine große Bedeutung. Zuweilen hat ein Schüler, der im übrigen sehr Geringes leistet, gerade in diesen Gegenständen ein wirkliches Streben bewährt, welches als ein Anknüpfungspunkt für andere Bestrebungen nicht ganz übersehen werden darf. Alle diese Rücksichten werden zu dem Schlusse führen, daß Zeichnen und Singen zwar mit in die Lokation eingerechnet, aber nur mit dem halben Werte eines Unterrichtsgegenstandes in Anschlag gebracht werde. Umgekehrt kann es, wie bereits erwähnt, nahe liegen, dem Charakter der Anstalt gemäß, einem oder mehreren Objekten eine höhere Geltung für die Lokation einzuräumen, als andern. So wird die Volksschule das Deutsche, das Gymnasium die alten Sprachen, die Realschule die mathematischen Disciplinen immer betonen müssen. In Bayern wird auf den Gymnasien das Lateinische viersach, das Griechische und Deutsche dreifach, die Mathematik dagegen, sowie Geschichte und das Französische zweifach, die Geographie einfach in Anschlag gebracht; ob diese Berechnungsweise das Richtige trifft, lassen wir dahingestellt; aber für eine Abstufung ähnlicher Art möchte die Erwägung sprechen, daß die Verhältniszahl, mit welcher ein Fach auf die Lokation einwirken soll, von dem Werte abhängig zu machen ist, welchen dasselbe für die Bildung des Schülers hat, und von der Arbeit, welche es demgemäß von ihm fordert. Eine besondere Schwierigkeit hat man zuweilen darin gefunden, wie der Religionsunterricht in betreff der Lokation angesehen werden müsse. Da es auf der Hand liegt, daß auch die besten Religionskenntnisse einen Schüler, dem die Religiosität abgeht, nicht frömmer machen, so schien es, als ob bei diesem Unterrichtsgegenstande entweder beide Faktoren, der des Wissens und der der Gesinnung, für die Lokation gleich energisch betont, oder von der Religion für die Lokation ganz abgesehen werden müsse. Beide Ansichten gehen zu weit. Freilich geben Religionskenntnisse dem irreligiösen Menschen keinen religiösen Wert; aber sie haben einen Wert an sich, wie alle Kenntnisse, schon darum, weil sie mit zu den Mitteln gehören, durch welche Frömmigkeit in dem Menschen erweckt werden kann. Ja es ist eine ganz gewöhnliche und in gewissem Sinne bei der Jugend notwendige Erscheinung, daß Schüler in der Geschichte und der Lehre des Christentums sich in einem Grade orientiert zeigen, welchem der Grad innerer religiöser Erfahrung durchaus nicht entspricht. Wenn diese Differenz dem gewissenhaften Religionslehrer immer neuen Anlaß geben wird, auf Herz und Gemüt zu wirken, um die intellektuell ergriffene Wahrheit auch lebendig zu machen, so wird er doch darum die gewonnene gedächtnismäßige und verstandesmäßige Erkenntnis nicht unterschätzen, an welche sich auch in einer ferneren Zukunft noch die tiefere Erfahrung des Herzens anschließen kann. Religionskenntnisse sind nur dann zu verachten, wenn sie für Religion gelten wollen. Wenn nun bei der Lokation überhaupt von dem ethischen Faktor, wie er sich außerhalb der Leistungen kundgiebt, abgesehen werden muß, so wird dies vor allen Dingen von dem Glauben gelten, den der Herzenskündiger allein richtet. Dagegen ist es immer ausführbar und für die Volksschule sogar unerläßlich, die gewonnenen Kenntnisse in der biblischen Geschichte, in der Katechismuslehre ꝛc. ebenso wie alle andern Kenntnisse zu beurteilen und in die Lokation einzurechnen. Nur dort, wo zu befürchten wäre, daß die Verwechslung dieser Kenntnisse mit der Religiosität selbst eintreten könnte, wäre es wünschenswert und geradezu Pflicht, den Gegenstand in der Rangordnung ganz unberührt zu lassen. Seltsam müssen darum die Bestimmungen

Digitized by Google

rscheinen, welche über diesen Gegenstand in Bayern erlassen worden sind. Durch die Ministerialreskripte vom 25. Okt. 1840, vom 6. Juni 1841 und vom 27. Jan. 1842 urde für die Gymnasien angeordnet, daß zwar die Religion von der Lokation ausgeschlossen sein, aber doch ein Klassenpreis für Religiosität bestehen soll; daß ferner die Versetzung in eine höhere Klasse nur dann zulässig ist, wenn dem Schüler in Beziehung uf religiöse Gesinnung das Zeugnis „vollkommen gut" und in Beziehung auf Religionsenntnisse das Prädikat „hinlänglich gut" erteilt werden kann. Es ist nicht abzusehen, ie diese Bestimmungen miteinander in Übereinstimmung gesetzt werden können. Ist Religion so erkennbar nach der intellektuellen und der ethischen Seite ihrer Entwicklung, aß ein Preis auf Frömmigkeit gesetzt werden kann, so ist nicht einzusehen, warum sie ür die Lokation nicht in Anschlag gebracht werden darf. Soll sie aber in der Rangrdnung nicht berücksichtigt werden, wie kann dies, und zwar in so entscheidender Weise, bei der Versetzung geschehen, die doch nur die höhere Potenz oder die weitere Fortbildung der Lokation ist? Und wenn noch im Ministerialreskripte vom 6. Juni 1841 mit vollem Rechte der Preis für Religiosität als dem Wesen der Sache selbst widersprechend bezeichnet wurde, wie ist es zu verstehen, daß eben dieser Preis im folgenden Jahre wieder eingeführt werden konnte? Wonach ferner sollen Frömmigkeit und religiöse Gesinnung beurteilt werden, wonach die Graduntersch iede derselben? Von der Gewissensnot, in welche gerade religiös denkende Männer durch solche Anordnungen getrieben werden müssen, siehe das Nähere bei C. L. Roth, Das Gymnasial-Schulwesen in Bayern zwischen den Jahren 1824 und 1843, S. 83.

Es versteht sich übrigens von selbst, daß über die Geltung, welche dem einzelnen Unterrichtsgegenstande für die Lokation eingeräumt werden soll, sowie über das ganze Verfahren bei der Zurückführung der Urteile auf einen Zahlenausdruck in dem Lehrerkollegium eine Einigung stattgefunden haben muß. So darf z. B. dem einzelnen nicht überlassen bleiben, in wie viele Kategorieen er die Schüler überhaupt teilen wolle, weil sonst der eine, der schärfere und strengere Urteile auszusprechen liebt, sich leicht in die entsprechenden höhern Zahlen verlieren würde, während der andere ebensosehr durch sein milderes Urteil das Gesamtresultat unrichtig machen müßte.

Ist das Resultat gefunden und sind die Plätze der Rangordnung danach bestimmt, so ist erfüllt, was die Lokation wollte. Jede weitere in das Leben der Schüler innerhalb oder außerhalb der Schule reichende Folge der Rangordnung verdunkelt den Zweck derselben und verleugnet das Princip, aus welchem sie hervorgegangen. Es ist für den ehrliebenden Schüler Lohn oder Strafe genug in dem Bewußtsein, daß er sich in seinen Leistungen gehoben habe oder herabgestiegen sei; warum an dieses Bewußtsein noch andere Reizmittel der Aufmunterung oder Beschämung anknüpfen, welche doch überflüssig sind für den, in welchem jenes Bewußtsein rege ist, und welche, wenn dies nicht der Fall ist, nur irre leiten können? Ist die Rangordnung, wie hier überall vorausgesetzt worden, nur im Interesse des Unterrichts vorhanden, so gehört sie durchaus zu den internis der Schule selbst, die nichts mit dem Leben der äußern Welt zu schaffen haben. Wenn daher in Frankreich üblich ist, daß die Namen der Schüler nach der Rangordnung auf einer Tafel verzeichnet werden, und diese an einer leicht in die Augen fallenden Stelle des Klassenzimmers aufgehängt wird, während die Schüler selbst anderweitig geordnet sind, so müssen wir in dieser Einrichtung schon den Anfang einer Verirrung sehen, durch welche die Beziehung der Rangordnung auf den Unterricht selbst aufgegeben und Befriedigung des Ehrtriebes zur Hauptsache gemacht wird. In manchen deutschen Ländern besteht die Anordnung, daß die amtlich veröffentlichten Schultabellen nach der Lokation, nicht nach dem Alter oder dem Alphabet, aufgestellt werden sollen. Auch darin liegt eine Verkennung der Sache. Was die Lokation in jedem Falle bedeute, kann nur die Schule wissen. Es kann ein Schüler in einem Semester der erste sein, der in einem andern Semester, in welchem die Klasse talentvollere Schüler hätte, vielleicht der fünfte und sechste wäre. Ein Urteil über den wirklichen Standpunkt der einzelnen

Digitized by Google

kann aus der bloßen Schultabelle nicht geschöpft werden, wohl aber können sich Mißverständnisse an dieselbe knüpfen und im entscheidenden Falle werden Rückfragen an die Schule doch nicht zu umgehen sein. Höchst bedeutungsvoll scheint es, daß in Bayern das Konskriptionsgesetz denjenigen Gymnasiasten, welche sich durch alle Klassen des Gymnasiums hindurch im ersten Fünftel der Rangordnung gehalten haben, das Recht auf Zurückstellung bei der Aushebung zuspricht (s. d. Artikel Bayern S. 1094). Neben dem Bedenken, daß diese Berücksichtigung der wissenschaftlichen Begabung, auf welche doch das Ganze zurückgeführt werden muß, weder dem Heere, dem sie so viele edle Kräfte entzieht, noch der Schule, der sie ein fremdartiges, nach außen gerichtetes Streben als Motiv des Fleißes einpflanzt, wohlthut, darf nicht übersehen werden, daß die Voraussetzung, auf welcher diese Bestimmung ruht, als ob der tüchtigere Gymnasiast notwendig auch in seinen späteren Leistungen der tüchtigere Mann sein müsse, durchaus nicht zutreffend ist. Wenige Punkte des pädagogischen Urteils sind, wie Sause (Einrichtung der Schulen aus dem Gesichtspunkte des Staates III, S. 121 f.) bemerkt, so vielen Täuschungen unterworfen, als die Abwägung der mutmaßlichen Leistungen der Schüler in der Zukunft. Warum also, auf eine unsichere Hoffnung gestützt, in die Schule eine Rücksicht auf äußere Erfolge hineintragen, die dem Wesen des echten Fleißes widerspricht? Wenn sich in den Einrichtungen der Schule immer der Geist der Nationalität spiegeln wird, so kann es nicht auffallen, daß sich in Frankreich und in dem auf das öffentliche Leben so energisch gerichteten England an die Rangordnung der Schule so viel äußere Ehre anschließt. Die pomphaften Preiserteilungen in Frankreich sind bekannt genug und können einem deutschen Gemüte nur als krankhafte Reizmittel eines Ehrgeizes erscheinen, der das Auge von dem Reichtum und der Herrlichkeit der innern Welt nur abwenden kann. Aber auch in England wird, wie Wiese (Deutsche Briefe über englische Erziehung, S. 102 f.) dargestellt hat, von dem Principe, durch den Ehrgeiz auf den Fleiß und die guten Sitten zu wirken, noch ein unmäßiger Gebrauch gemacht. Wenn in den Schulnachrichten, welche manche Anstalten veröffentlichen, die duces (die ersten in den einzelnen Objekten), der captain (der primus omnium) öffentlich genannt werden, so ist das gewiß ebenso verwerflich, als die Menge der Preise und Belohnungen, welche ausgeteilt werden; dagegen dürfte der historische Sinn, welcher sich in jenen Nachrichten geltend macht, wenn z. B. die Zöglinge der Anstalt auch über die Schulzeit hinaus mit Aufmerksamkeit verfolgt und ihre errungenen Auszeichnungen zum Ruhme der Schule mitgeteilt werden, Beachtung verdienen. In Deutschland ist die künstliche Erregung des Ehrgeizes durch äußere Belohnungen immer nur als vereinzelte Verirrung aufgetreten, und es ist aus dem Kerne des nationalen Bewußtseins heraus auch immer wieder auf die Gefahren, die sich daran schließen, energisch hingewiesen worden. Wird die Rangordnung der Schule freigehalten von solchen Beziehungen zur Öffentlichkeit, wird sie, wie sie soll, ganz in den Dienst des Unterrichts gestellt, so wird sie dem Kanon gemäß, welchen Herbart (Umriß päd. Vorl. § 169) für das ganze Schulleben aufstellt, keinen Ehrgeiz künstlich ernähren, aber auch kein natürliches und richtiges Ehrgefühl erdrücken, wird den Lehrer vor mancherlei Täuschung bewahren und ihn nicht zu einem Schmeichler des Schülers herabsetzen, wird dem Unterrichte selbst eine erziehende Kraft geben und die Schule auch zu einer Schule der Charakterbildung machen. **Flashar.** †

Rangverhältnisse der Lehrer, s. Ehrenrechte.

Ratich (Wolfgang). Litteratur. Die älteren Schriften über R. und seine Methode sind großenteils entbehrlich geworden durch die von Herm. Agathon Niemeyer und Karl v. Raumer angestellten Forschungen. Indem wir uns also verbehalten, einzelnes an den geeigneten Stellen unseres Berichtes nachzutragen, beschränken wir uns hier auf folgende Angaben. Niemeyer, Mitteilungen über Wolfg. Ratichius. Zwei Programme. Halle, 1840, 41. 4. Derselbe, Wolfg. Ratichius in Köthen. Zwei Programme. Ebd. 1842, 43. 4. Derselbe, Wolfg. Ratichius in Magdeburg.

Digitized by Google

Ebd. 1846. 4. Karl v. Raumer, Gesch. der Pädagogik, Bd. 2. Nach ihnen ziemlich eingehend K. Schmidt, Gesch. der Pädagogik, Bd. 3, S. 295 ff. Die ältere Litteratur hat namentlich Niemeyer mit großer Sorgfalt verzeichnet.

In der Reihe der Pädagogiker, welche als Bekämpfer der aus dem Zeitalter der Reformation überlieferten kirchlichen Unterrichtsweise jetzt gewöhnlich als die Neuerer aufgeführt werden, nimmt Ratich der Zeit nach die erste Stelle ein, durch die Art seines Auftretens und Strebens aber unterscheidet er sich von seinen Nachfolgern in einigen nicht unwichtigen Beziehungen. Hat er mit ihnen gemein ein übergroßes Vertrauen auf die Methode und die derselben dienenden Lehrbücher, ein etwas voreiliges Verheißen glänzender Erfolge bei erleichterndem und abkürzendem Verfahren, eine auffallende Unsicherheit in der Durchführung der aufgestellten Theorien und Musterformen, bei williger Hingabe aller Kraft und Zeit an den erwählten Beruf und für das Gedeihen der Schule: so unterscheidet ihn doch wieder, daß er bei einseitiger Berücksichtigung der Lehrgegenstände (des Objektiven) die Natur und die Bedürfnisse der zu Bildenden (das Psychologische, das Subjektive) noch wenig beachtet hat; daß er, indem er die Muttersprache in ihr Recht einzusetzen strebt, die sogenannten Realien noch völlig zurückstellt; daß er auf streng kirchlichem (lutherischem) Standpunkte sich hält und nachdrücklicher, als vorher selbst die kirchlichen Schulmänner es gethan, Einheit alles Unterrichts im Glauben verlangt; daß er endlich bei allem Eifer, für seine Didaktik Propaganda zu machen, doch fort und fort wieder durch eine wunderliche Geheimthuerei die ihm Vertrauenden sich entfremdet, die er doch auch durch eigene Erfolge im Unterrichten nicht festhalten kann. Er macht den Eindruck eines Sonderlings, der ein scharfes Auge für die Mängel der anderen hat und das, was ihm als das Richtige erscheint, mit ehrlichem Sinne vertritt, der aber einzelne fruchtbare Gedanken für allgenugsame Wahrheiten hält, mit der Durchbildung seiner Entwürfe nie fertig werden kann und durch Stelz und Wichtigthun überall wieder auch seine Gönner und Freunde verletzt, so daß er ruhelos sich durch die Welt schlägt und zuletzt in Not und Dürftigkeit endet. Immerhin ist er einer etwas genaueren Betrachtung wert.

Wolfgang Ratich war d. 18 Okt. 1571 zu Wilster, einem holsteinischen Städtchen nördlich von Glückstadt, geboren. Er machte seine Schulstudien in Hamburg und besuchte dann die Universität Rostock, wo er namentlich unter Simon Pauli der theologischen Wissenschaft sich hingab. Da er jedoch seiner schweren Zunge halber für die Kanzel nicht geeignet war, so faßte er, auf die Mängel der damaligen Lehrweise schon mehrfach aufmerksam geworden, den Entschluß, an Ausbildung und Einführung einer neuen Didaktik seine ganze Kraft zu setzen. Schon bisher mit den klassischen Sprachen genauer bekannt, arbeitete er sich jetzt auch mit großem Fleiße in das Hebräische ein und ging hierauf nach England und Holland, wo er auch eine gründlichere Kenntnis der Mathematik zu gewinnen hoffte. Wir erfahren über seinen Aufenthalt in England nichts Genaueres, müssen aber fast annehmen, daß er dort mit den ersten Schriften Bacos bekannt geworden. In Holland fand er alle Wissenschaften in großartigem Gedeihen, und wir wundern uns nicht, daß er acht Jahre in Amsterdam blieb. Er lernte hier auch das Arabische von einem Araber und bildete seine didaktischen Ansichten allmählich bestimmter aus. Moritz von Oranien, an den er zuerst mit seinen Reformvorschlägen sich wandte, schien geneigt ihn zu unterstützen; da aber der vorsichtige Fürst die neue Methode zunächst nur beim Unterricht im Lateinischen versucht sehen wollte, zog R. sich zurück und entschloß sich nun, einen höheren und weiteren Schauplatz für seine Thätigkeit suchend, zur Heimkehr in das deutsche Vaterland.

Im J. 1612 erschien er zu Frankfurt, als eben die Fürsten und Stände des Reichs zur Wahl und Krönung des Kaisers Matthias versammelt waren. Hier übergab er (7. Mai) der Reichsversammlung ein Memorial, worin seine Gedanken und Vorschläge kurz zusammengefaßt waren (Niemeyers Programm von 1841, S. 14 f.), und er hatte die Genugthuung, daß einzelne Fürsten sein Werk mit lebhafter Aufmerksamkeit betrachteten.

Digitized by Google

Der Pfalzgraf Wolfgang Wilhelm von Neuburg machte ihm ein Geschenk von 500 Gulden, damit er die erforderlichen Bücher sich anschaffen könne, der Landgraf Ludwig von Hessen-Darmstadt aber beauftragte zwei Professoren seiner Universität Gießen, den Theologen Christoph Helwig (Helvicus) und den Philosophen Joachim Jung (Jungius), mit R. genauer zu verhandeln und dann ein Gutachten über dessen Lehrkunst abzugeben. Diese Verhandlungen fanden nun noch vor dem Ende jenes Jahres statt und führten zunächst zu einem sehr befriedigenden Ergebnis. Beide Männer, noch jung und unbefangen, strebsam und von gründlicher Gelehrsamkeit, gingen auf Ratichs Ideen anerkennend ein und schienen zu weiterer Förderung seines Unternehmens in ausgezeichneter Weise tüchtig. Vgl. Bd. V, S. 663 ff. (ed. 2). Ihr Gutachten erschien unter dem Titel: „Kurzer Bericht von der Didactica oder der Lehrkunst Wolfg. Ratichii, darinnen er Anleitung giebt, wie die Sprachen, Künste und Wissenschaften leichter, geschwinder, richtiger, gewisser und vollkommlicher, als bisher geschehen, fortzupflanzen seynd." (Frankfurt 1613. 12.)*) Helwig und Jung besorgten dann noch einen neuen Abdruck von Luthers „Vermahnung an die Bürgermeister und Rathsherren" von 1524, woran sich eine „Zugabe von Sprüchen und andern Schriften Dr. Luthers" verwandten Inhalts und eine „Nachricht von der neuen Lehrkunst Wolfg. Ratichii" aus Jungs Feder anschloß.

Inzwischen war auch die verwitwete Herzogin Dorothea Maria von Sachsen-Weimar, welche für ihre noch unmündigen Söhne mit Einsicht und Kraft das kleine Land regierte, auf den Didaktiker aufmerksam geworden. Sie veranlaßte 1613 vier Professoren von Jena, Grawer, Brendel, Walther (Gualtherus) und Wolff, zu einem neuen Gutachten, während sie sich zugleich mit dem einflußreichen Oberhofprediger Hos von Hosnegg in Dresden und dem berühmten Theologen Balthasar Mentzer in Gießen beriet. Das Gutachten der Jenenser erschien noch 1613 unter dem Titel: „Bericht von der Didactica oder Lehrkunst Ratichii ꝛc." und lautete wieder günstig, während Hos von Hosnegg zunächst zwar auch anerkennend über R. sich aussprach, aber die Benützung der neuen Didaktik für die sächsischen Fürstenschulen ablehnte, wie denn eben damals auch die Rektoren Wille in Gotha und Hubmeyer in Gera dahin sich aussprachen, daß Ratichs Vorgeben viel Wind und falsche Verheißungen in sich fasse (Gleich, Annales ecclesiastici II, 70 f.). Noch im J. 1613 kam R. nach Weimar und hatte die Genugthuung, daß die Herzogin selbst und ihre damals bei ihr lebende Schwester Anna Sophia von ihm in Sprachen sich unterrichten ließen.

Aber schon im J. 1614 finden wir den unruhigen Didaktiker in Augsburg. Denn auch diese alte Reichsstadt war auf ihn aufmerksam geworden und hatte im Frühling des obengenannten Jahres drei Deputierte, unter ihnen den berühmten Hellenisten David Hoeschelius, nach Frankfurt gesandt, wohin R. von Weimar zurückgekehrt war. Als er nun nach Augsburg sich aufmachte, begleiteten ihn Helwig und Jung, um ihn in der Verbesserung des dortigen Schulwesens zu unterstützen. Indes scheinen beide von ihrer Bewunderung für ihn bald zurückgekommen zu sein. Wenigstens kehrte Helwig bereits im Mai 1615 nach Gießen zurück; Jung, der sein akademisches Lehramt niedergelegt hatte, um ganz dem neuen Werke sich widmen zu können, blieb zwar noch einige Monate als Gast Hoeschels in Augsburg, ging aber im Sept. jenes Jahres ebenfalls weg, um in seiner Vaterstadt Lübeck seine didaktischen Arbeiten und Versuche fortzusetzen, die er jedoch bald völlig aufgab, da er keinerlei Sympathie dafür erwarb. Sein Freund Helwig starb bereits 1617. Was beide in ihrem Gutachten niedergelegt und dann noch in einigen Aufsätzen, welche in Augsburg entstanden, zusammengestellt haben, das dürfte in höherem Grade als dasjenige, was R. selbst herausgegeben hat, geeignet sein, die wünschenswerte Einsicht in die neue Didaktik gewinnen zu lassen. Wir fassen die Grundzüge im Folgenden kurz zusammen.

*) Neue Ausgaben dieses Berichts 1614 in Gießen und Rostock, 1621 in Magdeburg. Über Jungius s. Guhrauer Joachim Jungius und sein Zeitalter. Stuttgart und Tübingen 1850.

Digitized by Google

Der „kurze Bericht" hebt anerkennend hervor, daß Ratichs Methode eine seit 13 Jahren ausgebildete sei und nicht bloß den Sprachunterricht in hohem Grade abkürze und erleichtere, sondern auch für die Künste und Wissenschaften, ja für diese besonders, anwendbar sein würde. Ihre Eigentümlichkeit liege darin, daß sie Lehrgabe (Lehrfähigkeit) gewinnen lasse, die ohne eine besondere Kunst, die Lehrkunst, nicht zu erlangen sei; diese Lehrkunst aber gehe durch alle Sprachen, Künste und Wissenschaften und zeige auch, wie man die zu Bildenden recht fassen und behandeln könne, da sie ihre Regeln ebensowohl aus der Natur des Menschen, wie aus den besonderen Eigenschaften der Lehrgegenstände ableite. Dabei fällt nun der Bericht ein strenges Urteil über das frühere Lehrverfahren, nach welchem man von den Schülern vielfaches Memorieren und Übersetzen verlangt habe, bevor man ihnen etwas Rechtes gegeben und in der gehörigen Weise sie geübt. Nicht minder wird die bisherige Bevorzugung des Lateinischen getadelt, während doch auch andere Sprachen Beachtung verdient hätten, für welche jetzt, wenn jene Bevorzugung wegfiele, Zeit und Kraft sich würde erübrigen lassen, und so würde denn vor allem die Muttersprache aus ihrer langen Vernachlässigung herauszuheben und „recht und künstlich" zu erlernen sein, in welcher ja auch viel besser, als in einer fremden Sprache, alle Künste und Wissenschaften gelehrt und fortgepflanzt werden könnten. Zu rechter Benutzung der neuen Methode erscheine nun freilich eine Reihe neuer, nach ihr bearbeiteter Grammatiken, Lehrbücher, Wörterbücher notwendig, und es ist auch dies für Ratichs Didaktik charakteristisch, daß sie den Erfolg der didaktischen Thätigkeit so ganz besonders an die Schulbücher geknüpft hat.

Die in Augsburg entstandenen Aufsätze lassen nun die Hauptsätze der neuen Didaktik bestimmter auffassen, wie dies auch K. von Raumer gethan hat. Es sind fruchtbare Gedanken, die nur darum nicht schon damals zu nachhaltiger Wirksamkeit gelangt sind, weil es an besonnener und stetiger Durchführung fehlte. Alle spätere Pädagogik aber hat immer wieder an Sätze angeknüpft, wie die folgenden: 1) Alles nach Ordnung und Lauf der Natur. 2) Nicht mehr denn einerlei auf einmal. 2) Eins oft wiederholt. 4) Alles zuerst in der Muttersprache. 5) Alles ohne Zwang (der Lehrmeister nicht auch Zuchtmeister). 6) Nichts (mechanisch) auswendig zu lernen (weil das recht Verstandene und oft Wiederholte von selbst sich einprägt). 7) Gleichförmigkeit in allen Dingen (in Lehrart, Regeln, Lehrbüchern, daher auch Hinstreben auf eine allgemeine Grammatik). 8) Erst ein Ding an ihm selbst, hernach die Weise von dem Ding (die Regel erst aus dem Lehrobjekte abzuleiten). 9) Alles durch Erfahrung und stückliche Untersuchung — Per inductionem et experimenta omnia — (nichts nach bloßer Autorität und Gewohnheit). — Es hätte Großes erreicht werden können, wenn ein so klarer und selbständiger Geist, wie Jungius war, mit Ausdauer der Durchführung dieser Gedanken sich gewidmet hätte. R. selbst war schon seines unsteten Wesens halber nicht geeignet, seiner Sache rechtes Gedeihen zu sichern, obwohl es ihm an äußerer Unterstützung niemals fehlte.

Als er Augsburg verlassen hatte, fand er freundliche Aufnahme in Kassel bei dem Landgrafen Moritz. Der Enkel Philipps des Großmütigen war ein Fürst von lebendigem Geiste, hellem Verstande, reger Wißbegierde, des Lateinischen, Spanischen, Französischen und Italienischen mächtig und auch mit Theologie und Philosophie vertraut. Ihm waren nun auch die Mängel des damaligen Schulwesens nicht verborgen geblieben und schon in den ersten Jahren seiner Regierung hatte er nach dieser Seite durchgreifende Reformen versucht. Die eingehendste Fürsorge aber widmete er fortwährend der im J. 1595 gegründeten „Hofschule", welche vor allem zu besserer Bildung des Adels dienen sollte, indes auch nach 1599, wo sie als Collegium Mauritianum eine Akademie im kleinen geworden war, nicht recht gedeihen wollte. Nach sehr verschiedenen Experimenten glaubte es der Landgraf auch mit Ratich versuchen zu können, und dieser begann wirklich im Juni 1616 an dem Kollegium mit griechischem Unterrichte seine Thätigkeit. Aber schon im Juli ging er wieder — zunächst nach Pyrmont — hinweg, und die Versuche

Digitized by Google

der Räte, „den harten, eigensinnigen, wunderbarlichen Kopf“ zur Rückkehr zu bestimmen, erwiesen sich als unwirksam. Aber der mit seiner Didaktik gemachte Versuch schien, obwohl man noch in den Anfängen stand, gar nicht übel gelungen, weshalb auch der Vorsteher der Anstalt, Dietrich von Werder, ein durch vielseitige Bildung ausgezeichneter und um die Förderung der vaterländischen Litteratur hochverdienter Mann, mit den andern Examinatoren sich dahin aussprach, daß zwar nicht die Methode im ganzen, aber manche ihrer Grundsätze zu empfehlen seien. Dahin rechnet er 1) die Konzentration des Unterrichts in der Weise, daß eine Lektion immer den Mittelpunkt des Ganzen bilde; 2) die Ableitung der Regeln aus vorliegenden oder schon bekannten Beispielen und Einübung der Regeln durch häufige Repetition; 3) das Übersetzen zuerst aus der zu erlernenden Sprache in die bekannte (die Muttersprache) und erst nach gehöriger Übung das Übersetzen aus dieser in jene. — Die wichtige Schulordnung, welche Landgraf Moritz im J. 1618 erließ (s. Vormbaum, Evangelische Schulordnungen II, 177 ff.), ist zwar vor allem nach den Grundsätzen Sturms gearbeitet, zeigt aber doch auch die Einwirkung der neuen Didaktik namentlich darin, daß der Unterricht im Deutschen, und zwar der grammatische, eine sichere Stelle erhalten hat, ja zur Grundlage alles sprachlichen Unterrichts gemacht ist. S. Weber, Geschichte der städtischen Gelehrtenschule zu Kassel von 1599—1709 (Kassel 1844. 8.) S. 13 ff. und Hartwig, Über die Hofschule zu Kassel unter Landgraf Moritz (Hersfeld 1865. 8.) S. 58, 69—71. Vgl. Niemeyer, Programm von 1841, S. 10, 11 u. 14.

Nach wechselndem Aufenthalte in Westfalen und Hanau kam R. 1617 wieder nach Frankfurt, wo der Rat auf seinen Wunsch eine Kommission zur Prüfung seiner Didaktik niedersetzte. Als aber das Gutachten ungünstig ausgefallen war, ging R. durch Baden nach Basel, wo er bei dem großen Orientalisten Johannes Buxtorff Verständnis für seine Lehrkunst zu finden hoffte. Allein weder dieser noch dessen Kollege, der Professor des Organi Arist., Ludwig Lucius, den R. doch völlig für sein Werk gewonnen zu haben glaubte, scheinen näher auf seine Absichten eingegangen zu sein.

Dafür eröffnete sich ihm jetzt wieder im nördlichen Deutschland ein Wirkungskreis. Schon 1613 hatte ihn in Weimar Fürst Ludwig von Anhalt-Köthen kennen gelernt, der als Jüngling ausgedehnte Reisen nach Frankreich und Italien, in die Niederlande und nach England gemacht und ungewöhnliche Kenntnisse sich erworben hatte (s. über ihn Beckmann, Historie des Fürstentums Anhalt V, 3, 466, ff.). Im Sommer 1616 war er auf einer Reise nach Westfalen mit R. wieder zusammengetroffen und nun für dessen Lehrkunst völlig gewonnen worden. Er hat hierauf auch seine drei älteren Brüder zu Förderung des Unternehmens zu bewegen gesucht, aber nur kühle Teilnahme gefunden für eine Sache, deren Ausführung viel Geld kosten konnte und keine rechte Bürgschaft des Gelingens zu bieten schien. Nichtsdestoweniger hatte der Fürst noch 1616 den Didaktiker zu sich eingeladen; aber dieser war zunächst noch nicht zu haben gewesen, und schon hatte Ludwig die Sache selbst aufgegeben, als R. plötzlich — am 10. April 1618 — in Köthen eintraf und sich bereit erklärte, zunächst mit einer deutschen Schule den Anfang zu machen. Schon in den nächsten Tagen kam nun zwischen R. und dem Fürsten ein Vertrag zustande, nach welchem dieser dem Unternehmen seinen Schutz zusicherte und jener sich anheischig machte, diejenigen, welche man ihm zuweisen würde, in Sprachen also zu unterrichten und zu üben, daß sie dann die Jugend in ungleich kürzerer Zeit, als nach der alten Methode, und mit viel geringerer Mühe lehren könnten. Dabei wollte er aber doch auch wieder seine Lehrkunst nicht ohne weiteres zu allgemeiner Mitteilung gebracht sehen, und daß bisher sein Werk noch kein rechtes Gedeihen gehabt, erklärte er daraus, daß er noch keinen geeigneten Ort zur Ausführung gefunden und dasjenige, was ohne sein Wissen und Wollen anderwärts von seinen Sachen ausgegangen, wegen der Verfrühung habe mißraten müssen. Obwohl nun ein nochmaliger Versuch des Fürsten, seine Brüder für das Unternehmen zu gewinnen, keinen besseren Erfolg hatte als der frühere, so konnte doch

Digitized by Google

ein kräftiger Anfang gemacht werden, da Ludwigs Neffe, Herzog Johann Ernſt von Weimar, den die Erinnerung an ſeine kurz zuvor verſtorbene Mutter Dorothea Maria und die Aufmunterung ſeiner jetzt mit dem Grafen Karl Günther von Schwarzburg-Rudolſtadt vermählten Tante Anna Sophia leiteten, ſich bereit finden ließ, die neue Unterrichtsmethode auf gemeinſchaftliche Koſten mit ins Leben zu rufen.

So begann nun in Köthen ein reges Treiben, das merkwürdige Ähnlichkeit mit demjenigen hat, welches 150 Jahre ſpäter unter Baſedow in Deſſau ſich eröffnete. Wir müſſen demſelben etwas eingehendere Teilnahme widmen.

Nachdem R. in 13 Punkten die ihn leitenden Gedanken kundgegeben hatte (Niemeyer, Programm von 1842, S. 12 f.), hatte er es als ſeine nächſte Aufgabe anzuſehen, Lehrer für die neue Lehrart zu bilden. Aus den Akten ergiebt ſich, daß er dieſe Sorge anfangs allein übernahm und unter denen, welche er zu unterweiſen hatte, meiſt gereifteren Männern, auch der ſpäter ſo berühmte Schulmann Chriſtian Gueinzius ſich befand. Alle mußten eidlich ſich verpflichten, das von der neuen Lehrkunſt ihnen Mitgeteilte niemandem zu offenbaren, noch irgendwo danach zu lehren, ſondern alles bis auf Erlaubnis geheim zu halten, übrigens aber dieſer Lehrkunſt mit allem Fleiß und aller Treue beizuwohnen und dieſelbe treulich zu Gottes Ehren und der lieben Jugend Wohlfahrt mit zu befördern und fortzuſetzen. Es handelte ſich alſo darum, einen Stamm von Lehrern zu gewinnen, welche, der neuen Methode kundig, ſie unmittelbar in die Schule einführen könnten, auch finden wir manche dieſer Männer bald nachher entweder als Lehrer in den neu errichteten Stadtſchulen beſchäftigt oder an Ratichs Statt mit der Inſtruktion jüngerer Lehrer beauftragt. Schon im folgenden Jahre wurden drei dieſer Männer, unter ihnen Gueinzius, zur Unterweiſung der Kollaboranten und Studenten am Hofe angenommen und ſo der Anfang mit einem Lehrerſeminar gemacht; R. behielt nur die Oberaufſicht und das Recht der Mitwirkung beim Unterrichte der Praeceptores. Es ſcheint aber dieſer Unterricht ſich vorzugsweiſe auf die Sprachen (Hebräiſch, Griechiſch, Lateiniſch) beſchränkt zu haben; doch wurde auch Logik und Metaphyſik, ſowie Rhetorik gelehrt, Deklamationen und Disputationen veranſtaltet; für den Fall, daß mehr Studenten und Fremde herbeikämen, nahm man auch die Institutiones juris und andere praktiſche Disciplinen in Ausſicht. Die erſten Lehrer wurden übrigens auch zum Teil mit Ausarbeitung der einzuführenden Schulbücher und Kompendien beauftragt. Die beſondere Aufſicht über die Kollaboranten und Studenten übernahmen Ernſt von Freiberg und Friedrich von Schilling, denen Herzog Johann Ernſt noch zwei Profeſſoren von Jena, Balthaſar Walther und Michael Wolff, zugeſellte; dieſelben hatten früher, wie erwähnt worden iſt, an der Begutachtung der neuen Didaktik teilgenommen und ſcheinen die damals für dieſe bewieſene Sympathie ihr bewahrt zu haben; ihre Stellen und Gehalte an der Univerſität behielten ſie.

Als ſehr wichtig erſchien die Einrichtung einer Druckerei, um die nötigen Schulbücher in größerer Zahl raſch beſchaffen zu können. Der Fürſt ließ die Lettern zu ſechs Sprachen teils aus Holland kommen, teils in einer eigenen Schriftgießerei zu Köthen herſtellen; Setzer und Drucker erhielt man aus Roſtock und Jena, Papier aus Quedlinburg. Mit dem Rate zu Frankfurt wurde über ein den Verlag ſicherndes Nachdrucksverbot unterhandelt. R. hatte auch hier die Oberaufſicht und betrieb die Sache mit großem Eifer. Es erſchienen raſch nacheinander eine Encyclopaedia pro Didactica Ratichii (wohl einerlei mit der „Allunterweiſung nach der Lehrart Ratichii, K. v. Raumer, II, 479 f., 2. Aufl.), eine allgemeine Sprachlehre (auch lateiniſch, franzöſiſch, italieniſch), ein Leſebüchlein für die angehende Jugend, ein Compendium grammaticae latinae, ein Büchlein für griechiſche Sprachübung (in deutſcher und in griechiſcher Ausgabe), die Komödien des Terenz (nach dem lateiniſchen Texte und in deutſcher Überſetzung), ein Compendium Logicae (auch in deutſcher Ausgabe) ꝛc. S. beſonders Niemeyer, Programm von 1842, S. 21 f.

Schon am 12. Mai 1619 lud Fürſt Ludwig durch Reſkript die ganze Bevölkerung

Digitized by Google

von Köthen ein, der neuen Lehreinrichtung Vertrauen und Teilnahme zuzuwenden. Es ergab sich, daß 231 Knaben und 202 Mädchen zu diesem Werke vorhanden waren. Die Erbauung neuer Schulhäuser wurde in Aussicht gestellt. Am 18. Juni wurde dann eine „Anordnung der Schulstunden zu der neuen Lehrart Ratichii“ bekannt gemacht; da aber diese alsbald unzulänglich erschien, fertigte der Fürst mit Ratichs Hilfe eine „fernere Anordnung der Schulstunden zu der neuen Lehrart“ an. Hiernach hatte man sechs Klassen: 1—3 für deutschen Unterricht, zunächst für Lesen und Schreiben, 4 und 5 für das Lateinische, 6 für das Griechische. Den deutschen Klassen der Knaben entsprachen Klassen der Mädchen. Der Aufbau stellt sich in folgenden Angaben vor Augen. In Kl. 1 und 2 Lesen und Schreiben eng verbunden, nach einem sehr speciell vorgezeichneten, ziemlich weitläufigen Verfahren; in den Händen der Kinder ein Lese- und Schreibbüchlein; auch das zusammenhängende Lesen noch in Verbindung mit Schreiben, an das erste Buch Mosis angeknüpft; die Aussprache soll von Anfang an „nach der reinen meißnischen Art“ formiert werden. — In Kl. 3 schließen sich die Übungen noch weiter an die deutsche Bibel an, in Verbindung damit aber tritt die Sprachlehre in der Weise, daß die allgemeine Sprachlehre aus der besonderen ihre Erklärung empfängt; die Regeln der Wortschreibung sollen durch Beispiele auf das fleißigste eingeübt werden, ebenso die der Wortsprechung; nicht minder sorgfältig soll Wortforschung und Wortfügung behandelt werden; überall soll man auch auf Verständnis des Gelesenen (der Sachen) sehen. — In Kl. 4 (erste Klasse der lateinischen Schule) zuerst wieder Lesen und Schreiben des Lateinischen verbunden; dann gleich zum Terenz. Hierbei voraus allgemeine Erklärung über den Inhalt des Buchs: wie es die Fabel des menschlichen Lebens gleichsam an eine Tafel gemalt vorstelle und fast nichts anderes abhandle, als was im gemeinen Leben zu geschehen pflege und fort und fort sich wiederhole. Die sittlichen Nachteile, welche die Jugend beim Lesen dieser „Freudenspiele“ haben könne, werde man fern halten, wenn man da, wo Unsittliches vorkomme, einen geeigneten Bibelspruch wiederhole und die Strafbarkeit der Sünde recht ernstlich zeige. Von der allgemeinen Charakteristik des Terenz ausgehend, soll der Lehrer die einzelnen Komödien angeben, hierauf die Andria vornehmen und kürzlich deren Inhalt bezeichnen. Hierauf soll er den verdeutschten Terenz, der von Seite zu Seite wie der lateinische eingerichtet ist, den Schülern reichen, dann die Andria deutsch (in zwei Lektionen) ihnen vorlesen, nachher den ersten Akt ebenso wiederholen, weiterhin die erste Scene mit Prolog in gleicher Weise besonders vornehmen. Sind die Schüler so mit dem Inhalte genau bekannt, kommt wieder der lateinische Text an die Reihe, und zwar zunächst wieder die erste Scene, die dann verdolmetscht wird ꝛc. ꝛc. Nach so umständlichen Vorbereitungen geht es an das Einzelne, und zwar so, daß in immer neuer Durcharbeitung der Stücke die Formenlehre und die Satzlehre Schritt für Schritt an dem Gelesenen gelernt und eingeübt werden. Die Übersetzung hält sich durchweg soviel als möglich an die lateinische Wortfolge. — In Kl. 5 geht dieses Verfahren fort; aber die Verdolmetschung wird freier. Zugleich mannigfache Umbildung der Sätze in Zeiten, Weisen und Personen, immer jedoch noch in der Art, daß der Lehrer das Einzelne, und in vielen Wiederholungen, vormacht, die Schüler aber auf bloßes Zuhören und Aufmerken angewiesen sind. Selbstthätig werden diese erst, wenn sie zuhause die Verdeutschung nach dem Verstande aufs Papier zu bringen haben, die dann der Lehrer wieder nach verschiedenen Gesichtspunkten mit den Schülern zu besprechen hat. Hiernächst mancherlei Verständigung über die Sprachlehre, Gewöhnung zum Gebrauche des Wortregisters, Anleitung zu alsbaldigem Verändern der Sätze. Zuletzt Übungen im Reproduzieren des lateinischen Textes nach der deutschen Übersetzung, freiere Nachbildung der vorliegenden Stoffe, Lateinisch-Reden und Lateinisch-Schreiben nach des Terentius Art. Auf dieser Stufe dann auch mancherlei Memorierübungen, „damit das Gedächtnis, das solange müßig gelegen, nicht ganz verderbe“. — Kl. 6 (die griechische Schule) hat den griechischen Elementarunterricht nach der beim Deutschen und Lateinischen befolgten Weise zu

Digitized by Google

behandeln. Auch beim weiteren Unterricht, welcher an das Neue Teſtament (Evang. Lucä, Apoſtelgeſchichte) ſich anzuſchließen hat, durch vielfache Behandlung des Textes Erkenntnis der ſprachlichen Geſetze, nächſtdem Auswendiglernen des wiederholt Geleſenen, Umbildung des Geleſenen zu Geſprächen, Erzählungen ꝛc., auch Übungen im Reden. Im Anſchluß ein griechiſches zur Sittenlehre gehöriges Handbüchlein, welches ſchöne Worte und Sachen in ſich begreifen ſolle. — Als weiterer Aufbau ſollte wohl eine Schule der Vernunftlehre und eine Schule der Rednerlehre folgen. Wie man neben dem Sprachunterrichte den Unterricht in der Religion, im Rechnen ꝛc. zu behandeln gedachte, läßt ſich aus der vorliegenden Anordnung nicht erkennen. Man war eben noch ganz in den Anfängen der Ausführung. Zur Inſpektion der Schulen war eine aus ſieben Männern gebildete Kommiſſion niedergeſetzt, an der Spitze der Superintendent Adam Streſo.

Aber für Ratich kam noch im J. 1619 eine ſchmerzliche Kataſtrophe. Seine Reizbarkeit und Geheimniskrämerei hatte die Mitarbeiter bald verſtimmt, ſein unduldſames Luthertum die reformierten Geiſtlichen mit Mißtrauen erfüllt, der unſichere Fortgang des Unternehmens beunruhigte die Fürſten, welche für dasſelbe große Summen aufzuwenden hatten. Aber recht motiviert erſcheint es doch immer nicht, daß der ſonſt wohlwollende Fürſt Ludwig ihn am 9. Oktober 1619 plötzlich verhaften und dann 8 Monate lang (bis zum 11. Juni 1620) feſthalten ließ. Das Gutachten, welches Ernſt von Freiberg, Adam Streſo u. a. am 20. Okt. 1619 abgaben, war ohne Leidenſchaftlichkeit. Die Ausſtellungen, die ſie an Ratichs Methode zu machen hatten, bezogen ſich 1) auf die Vernachläſſigung des Katechismus und der Muſik (des Geſanges), 2) auf die lutheriſche Form der zehn Gebote im Leſebüchlein, 3) auf den Verfall der Zucht in den nach der neuen Lehrart eingerichteten Schulen, was teils auf die zu häufigen „Erquickſtunden", teils auf die Einrichtung zurückgeführt wurde, daß die Lehrer nicht mehr unmittelbar und unverweilt ſtrafen ſollten, 4) auf die Vernachläſſigung des Syllabierens, des Memorierens, der grammatiſchen Regeln, der Stilübungen, der Wiederholungen. „In Summa, an der neuen Lehrart, ſoviel daran gut iſt, finden wir nichts Neues, bekennen doch dabei gern, daß unterm Ruhm der neuen Lehrart viele in vielen Schulen und bei vielen Praeceptoribus geſpürte Mängel und Gebrechen recht und wohl getadelt werden, verhoffen aber, wenn dieſelben gebührendermaßen gebeſſert und die Praeceptores zu gänzlicher Erſtattung ihres ſchuldigen Fleißes angehalten, dazu auch nach Gelegenheit dieſer Zeiten mit guten Beſoldungen aufgemuntert würden, ſo ſoll es weder Ratichius noch jemand anders verbeſſern können und wollen." Die Ungnade, in welche Ratich gefallen war, ſcheint übrigens in Köthen allgemeine Freude erregt zu haben; ein Bericht von ſeiner Verhaftung ſchließt mit den Worten: qui multos laesit, laesum quis lugeat unquam? Weshalb dem endlich wieder freigelaſſenen Mann ſeine Bibliothek noch bis zum J. 1629 vorenthalten wurde, iſt nicht recht zu erkennen.

Eine eigentümliche Genugthuung war es nun aber für Ratich, daß in demſelben Jahre, in welchem ſeine Wirkſamkeit zu Köthen ſo unſanft abgebrochen wurde, eine ganz nach ſeinen Grundſätzen gearbeitete Schulordnung für Sachſen-Weimar publiziert wurde. Ihr Verfaſſer war M. Joh. Kromayer, Hofprediger und der Generalſuperintendenz verordneter Inſpektor in Weimar, ein Mann, der mit voller Entſchiedenheit auf Ratichs Anſichten eingegangen war und jetzt noch ganz anders, als dies in dem zunächſt vorausgegangenen Jahre für Heſſen-Kaſſel geſchehen war, der neuen Didaktik eine öffentliche und weitreichende Geltung ſicherte. Seine Schulordnung (vollſtändig abgedruckt bei Vormbaum II, 215—260) darf daher auch als eine Hauptquelle für die Kenntnis des Ratichſchen Syſtems angeſehen werden und iſt als ſolche auch in K. v. Raumers Geſch. der Pädagogik nach Gebühr benützt. Einen beſonders wohlthuenden Eindruck macht ſie durch die große Sorgfalt, welche ſie den Landſchulen zugewendet hat; Ratichs Einfluß aber iſt beſonders in demjenigen zu erkennen, was für die lateiniſchen Schulen

Digitized by Google

vorgeschrieben wird. Auf die einzelnen Punkte, in denen Kromayer von Ratich abgewichen zu sein scheint, ist hier nicht näher einzugehn.

Aus dem reformierten Köthen entlassen, hatte der Didaktiker in dem eifrig-lutherischen Magdeburg doch schon wieder, und ohne sein Bemühen, ein Asyl gefunden. Magdeburg besaß seit der Reformation eine Gelehrtenschule, welche unter ausgezeichneten Rektoren längere Zeit ein Ruhm der Stadt gewesen war, damals aber stark an den Mängeln litt, welche Ratich so nachdrücklich tadelte. Der Prediger Andreas Cramer, der für diesen so lebhafte Sympathie an den Tag gelegt hat, ist gegen die auch in Magdeburg herrschende Unterrichtsweise mit scharfem Tadel aufgetreten: der Katechismus werde durch mechanisches Memorieren „in die Köpfe hineingemartert", ohne jede Erläuterung und Nutzanwendung; sehr ungeschickt behandle man auch das Lesen und Schreiben; der sprachliche Unterricht aber gehe zunächst auf das Einlernen der grammatischen Regeln und gebe diese in unbekannter Sprache und nach verschiedenen Büchlein; dann lese man wohl Schriftsteller, aber zu spät nach der Grammatik und in zu großem Wechsel, auch von solchen Materien, welche der Jugend fremd und zur Imitation im täglichen Sprechen untauglich seien; dabei vernachlässige man das Griechische, das Hebräische und selbst die Muttersprache; die angeschlossenen Exercitia seien auch unpassend; dann lehre man Dialektik und Rhetorik, ehe die Jugend der Sprachen mächtig geworden sei und ihre Urteilskraft ausreichend geschärft habe, ehe sie noch Realia gelernt, darinnen alle praxis dialecticae und rhetoricae bestehe; obendrein verkenne man, „daß Logica mit ihrer Wahrheit Maß, Physica mit ihrer Naturordnung ꝛc. wohl wider die Katechismuslehre könne aufstehn, wenn nicht in der Zucht und Vermahnung zum Herrn solche Künste getrieben werden".

Man hat nun auch in Magdeburg das Unbefriedigende der bisherigen Unterrichtsweise anerkannt und wiederholt wegen der nötigen Reformen Verhandlungen gepflogen: namentlich war der Bürgermeister Hesse geneigt, dem Schulwesen aufzuhelfen. Als daher Ratich in Magdeburg angekommen war, zeigte Hesse, dem er ein Schreiben des Rektors Sigmund Evenius in Halle mitgebracht hatte, alsbald große Bereitwilligkeit, mit ihm in nähere Verbindung zu treten, und schon am 23. August 1620 bot Ratich seine Lehrkunst dem Rate der Stadt an, mit der Bitte, durch geeignete Männer sie prüfen zu lassen. Aber erst am 2. Nov. erhielt er vom Rate die Zusicherung, daß er mit seinen Gehilfen Schutz und Schirm genießen und zu Ausführung seines Werks, wozu er selbst die Kosten aufzubringen habe, volle Erlaubnis haben solle. Obwohl nun diese späte und beschränkte Entscheidung nicht gerade ermutigend wirken konnte, so traf Ratich doch die nötigen Vorbereitungen und konnte mit wenigen Kollaboratoren am 16. April 1621 den Unterricht eröffnen. Indes ergaben sich doch auch hier bald unerfreuliche Hemmungen, über welche anerkennende Worte des Rats nicht hinweghelfen konnten. Man hatte zu dem alten Didaktiker kein rechtes Vertrauen, und als er nun wieder mit seiner Geheimthuerei unbequem wurde und an Männer sich anschloß, deren theologische Richtung geradezu verdächtig war, wandten sich allmählich auch solche von ihm ab, die mit dem besten Willen ihm entgegengekommen waren. Indem man an Cramer und andern Magdeburger Freunden Ratichs allerlei Heterodoxie wahrzunehmen glaubte, besorgte man, daß durch ihn auch Irrlehren in die Jugend gepflanzt werden könnten; und daß er selbst so stark auf Harmonie aller Zweige des Schulwissens mit dem christlichen Glauben drang, das gereichte ihm gerade bei den theologischen Gegnern Cramers zur schlechtesten Empfehlung, da dieser als ein Anhänger des mit den Wittenbergern in bittere Fehde gerathenen Helmstädters Daniel Hoffmann bei vielen seiner näheren Umgebung als ein gefährlicher Gegner aller wissenschaftlichen Theologie erschien.

Unter solchen Umständen war es freilich auch fruchtlos, daß Cramer bei Wiederbesetzung des Rektorats der Stadtschule auf Ratich als den rechten Mann hinwies und mit diesem gegen Evenius, dem das Vertrauen des Rats sich zuwandte, eine Agitation versuchte. Evenius, der längst im Rufe eines tüchtigen Schulmanns stand, hatte früher

Digitized by Google

für die neue Didaktik Sympathie an den Tag gelegt und von ihr zu lernen gewußt, wie sich aus seiner von Eckstein in den Analekten zur Geschichte der Pädagogik (Halle 1861, S. 24—48) mitgeteilten „Formul und Abriß, wie eine christliche und evangelische Schule wohl und richtig anzustellen sei", hinreichend erkennen läßt; im Nov. 1618 hatte er auf dem Schlosse zu Köthen mit Ratich über die neue Lehrkunst verhandelt (von ihm Relatio de Wolfg. Ratichii didactica bei Förster, Kurze Nachricht von einem berühmten Pädagogen des vorigen Jahrhunderts W. R. Halle 1782. 8.). Aber als streng lutherischer Theolog stand er doch dem Kreise fern, in welchen Ratich sich hatte hineinziehen lassen, ja er sollte wohl eben als ein solcher Theolog der heterodoxen Pädagogik Ratichs das rechte Gegengewicht geben. Und so konnte es geschehen, daß dieser nachdem er in Köthen den reformierten Theologen als Lutheraner ein Ärgernis gewesen war, in Magdeburg von Lutheranern als ein der Heterodoxie Verdächtiger bekämpft ward. Zunächst kam nun Evenius doch, als er in Magdeburg eingezogen war, dem Didaktiker gegenüber in eine für ihn selbst unbehagliche Stellung, da dieser nicht unterließ, auf die günstigen Urteile sich zu berufen, welche er vor wenigen Jahren von Evenius erhalten hatte, und seine Freunde waren nicht gesonnen, dem Nebenbuhler seine Stellung zu erleichtern; aber für den Reformator war doch auch in Magdeburg keine sichere Stätte zu behaupten, da selbst auf Kanzeln gegen ihn geeifert wurde. Auch die städtische Behörde trat, allerdings wohl erst nach heftigen Streitigkeiten, über welche genauere Nachrichten uns fehlen, mit Härte gegen ihn auf und machte ihm eine weitere Wirksamkeit in der Stadt unmöglich. Es war natürlich ganz umsonst, daß er mit einer umfangreichen Beschwerdeschrift (Niemeyer, Progr. von 1846, S. 11 ff.) an das Reichskammergericht sich wandte; er mußte (1622) wieder den Wanderstab ergreifen. Für ihn übernahm es Cramer, nachher noch gegen Evenius die heftigste Fehde zu erregen, die nicht bloß die Stadt, sondern weite Kreise und Universitäten bewegte. S. Rathmann, Gesch. der Stadt Magdeburg IV, 2, 41 f.; vgl. über Evenius Tholuck, Lebenszeugen der lutherischen Kirche, S. 406 ff.

Der heimatlose Ratich wandte sich nach Thüringen und versuchte zunächst in Weimar oder Jena wieder Zulaß zu erhalten. Aber selbst der ihm sonst ergebene Hofprediger Kromayer erklärte damals (in einem Briefe an die Gräfin Anna Sophie von Rudolstadt), daß solche Zulassung bedenklich sei, weil er dort bei allen sich so verhaßt gemacht habe, daß es zweifelhaft sei, ob er werde geschützt werden können; er habe ja auch anderwärts mit den Gelehrten sich nicht vertragen. Eben derselbe klagte bitter über Ratichs wunderliche Geheimniskrämerei, bei der er immer wieder eine allgemeine Reformation in Aussicht stelle, aber mit seinen Entdeckungen fort und fort zurückhalte (Niemeyer, Programm von 1843, S. 7—9). Dennoch ließ die Gräfin den unglücklichen Mann nicht fallen, und auch ihr Neffe, Herzog Ernst der Fromme von Gotha, sorgte für ihn (Gelbke, Herzog Ernst d. Fr. als Mensch und Regent, Bd. 1, S. 46 f.). Als sein Gehilfe erscheint in dieser Zeit, über welche freilich genauere Nachrichten uns fehlen, zu Kranichfeld und Erfurt Matthias Briccius. Und noch ein anderer Beförderer der neuen Didaktik trat jetzt hervor, der thätige Schulmann Johann Rhenius. Dieser, im J. 1618 von der Thomasschule in Leipzig als Direktor an das Gymnasium zu Eisleben berufen, hatte hier durch eine neue Schulordnung, aber nicht nach Ratichs Grundsätzen, der ihm anvertrauten Anstalt eine höhere Entwicklung zu geben gesucht, dann 1624 vor geistlichen Angriffen weichen müssen und zunächst nach Leipzig sich zurückgezogen. Wir können nicht angeben, wann er mit Ratich näher bekannt geworden; aber im J. 1626 gab er drei pädagogische Traktate heraus, welche er aus der Hand seines „besten Freundes" Ratich erhalten hatte, in einer Sammelschrift: Methodus institutionis nova quadruplex 1) Jo. Rhenii, 2) Nicod. Frischlini, 3) Ratichii et Ratichianorum tergemina, 4) Jesuitarum vulgo Janua linguarum dicta, opera M. Jo. Rhenii. Lips. 1626. Wir haben auf das hierher Gehörige schon oben eingehen müssen. (Vgl. über Rhenius Ellendt, Gesch. des

Digitized by Google

Gymn. zu Eisleben [E. 1840], S. 18, 34, 140 f. und Stallbaum, Die Thomasschule in Leipzig [L. 1839], S. 36.)

Die Kritik, welche in demselben Jahre 1626 von Dresden aus Hoë von Hoënegg, der früher doch günstiger und milder über Ratichs Bestrebungen sich ausgesprochen hatte, diese erfahren ließ, scheint auf Anna Sophia, an welche sie gerichtet worden war, keinen tieferen Eindruck gemacht zu haben. Wir wissen, daß sie den Didaktiker fortwährend beschützte, wenn sie auch nicht in der Lage war, für Ausführung seines Werkes etwas Größeres zu thun. Aber wir dürfen annehmen, daß ihr Neffe Ernst der Fromme gerade damals durch Ratichs Versuche zu seiner nachher so epochemachenden Thätigkeit für das Schulwesen angeregt worden.

Neue Hoffnungen schienen sich für Ratich aufzuthun, als Anna Sophia (seit 1630 Witwe) ihn dem schwedischen Reichskanzler Oxenstjerna empfohlen hatte, der nach dem Falle seines großen Königs auch in Deutschland eine so einflußreiche Stellung einnahm. Obwohl nun von den schwierigsten Geschäften in Anspruch genommen, hielt der einsichtsvolle Staatsmann doch die Sache seiner Aufmerksamkeit wert, wie er späterhin ja auch den Bestrebungen des Comenius eingehende Teilnahme geschenkt hat. Nach einer Mitteilung, die er dem letzteren 1642 machte, ist er mit Ratich in persönliche Berührung gekommen, aber durch das, was dieser in einem dicken Quartanten ihm vorgelegt hatte, nicht sonderlich befriedigt worden. Außerdem besitzen wir eine „unterthänige Relation von der Lehrart Herrn Wolfg. Ratichii", welche auf des Kanzlers Verlangen drei deutsche Gelehrte, Hieronymus Bruckner, Stephan Ziegler und Joh. Matthäus Meyfart, abgefaßt und am 15. März 1634 im Quartier zu Groß-Sömmerda ihm überreicht haben. Die Hauptarbeit hatte unstreitig Meyfart übernommen, ein Mann, der zu den trefflichsten Vorläufern Speners gezählt werden kann und als Schulmann in Koburg, wie als Professor der Theologie an der für die lutherische Kirche durch Gustav Adolf wiedergewonnenen Universität Erfurt große Verdienste sich erworben hat. Wir stellen die Hauptpunkte dieses merkwürdigen Gutachtens (mitgeteilt von Niemeyer im Programm von 1840) kurz zusammen.

Nach demselben ist Ratichs Intention gerichtet auf Abschaffung der von allen Verständigen anerkannten Mängel der herkömmlichen Unterrichtsweise und auf Einführung der durch Gottes sonderbare Gnade jetzo zu mehrerer Vollkommenheit gebrachten „Lehrkunst". Die Hauptmängel aber sind ihm: 1) daß man nicht vor allen Dingen dahin getrachtet, wie die Jugend alsbald bester Maßen zu Gott geführt und aus dessen alleinseligmachendem Worte in Theologicis, soviel hiervon einem jeden Christen zu wissen nötig ist, recht unterrichtet werden möchte; 2) daß man, anstatt die lernende Jugend an die Sache hinanzuführen, zu deren Erlernung doch das kurze Leben nicht ausreiche, bei den Instrumenten sich übermäßig lange aufgehalten und in fremder Sprache weitläufige Grammaticalia und andere zu den Instrumenten gehörige Praecepta ohne Not und Nutzen auswendig lernen lasse; 3) daß man die schöne liebliche Harmonie, die in dem Licht der Gnaden, der Natur und der Sprachen zu finden, der Jugend nicht gezeigt, sondern sie als ein unbekanntes und unnötiges Ding angesehen habe; 4) daß man bei dem Unterrichte die Jugend mit einem unnötigen Vielerlei beschwert, das Verschiedenste nebeneinander getrieben, nicht einerlei Praecepta gebraucht und diese obendrein in einer unbekannten Sprache weitläufig und unordentlich mitgeteilt und, wie wenig auch verstanden, auswendig lernen und vortragen lassen, wozu noch gekommen, daß man die Jugend mit dem Übersetzen aus einer bekannten in eine noch unbekannte Sprache geirret habe ꝛc. Dagegen verlange Ratich: 1) daß die Jugend vor allen Dingen im Christentum recht unterwiesen werde; 2) daß die Harmonie des wahren Glaubens, der Natur und der Sprachen beim Schulunterrichte gezeigt und demgemäß die Gegenstände des Unterrichts in enge Verbindung miteinander gebracht werden, wie auf jedem Gebiete wieder alles einstimmig sein müsse; 3) daß in den christlichen Schulen nichts anderes gelehrt werde, als was Gott selbst den Menschen

Digitized by Google

geoffenbaret habe, das in dem lumen gratiae, naturae et linguarum gar deutlich und harmonisch Dargestellte. Über diesen dritten Punkt läßt sich nun die Relation noch weiter aus; ob wir dabei nicht mehr Meyfarts als Ratichs Gedanken vor uns haben, muß dahingestellt bleiben. a) Aller Lehren Grund ist aus dem Gnadenlicht zu nehmen und danach alles zu richten, was die Heiden im Lichte der Natur erkannt; demnach ist Gott unser Anfang und Ende, und die Furcht des Herrn der rechten Weisheit Anfang. Die Lehren der Offenbarung sollen in besonderen Büchern und in verschiedenen Sprachen gleichförmig verfaßt, gedruckt und danach die Jugend, nach jeder Nation Gelegenheit, in ihrer Muttersprache fleißig unterwiesen werden. Dabei wird versichert, daß Ratich solche Bücher zu einem großen Teile schon ausgearbeitet und dabei mit dem lutherischen Lehrbegriffe in strengster Übereinstimmung sich gehalten habe; auch sei er überzeugt, daß, wenngleich hieraus Einigkeit der Religion in der Welt nicht herzustellen sei, doch mancher nach dieser Methode die Augen besser aufthun und aus Gottes Wort das zur Seligkeit Nötige richtiger erkennen werde. b) Das lumen naturae, woraus zu lernen, was unserer Kraft nicht zu hoch und zu der zeitlichen Wohlfahrt dienlich sei, soll darum nicht vernachlässigt, also auch die Philosophie nicht abgeschafft werden, vielmehr wird das hierher Gehörige besser zu erläutern und vorzutragen sein; gestehen muß man aber, daß früher viel unnötige und aus bloßem Wahn entsprungene Dinge eingemischt worden, weil man die von den Heiden geschriebenen Bücher zu viel gebraucht hat, während den Heiden doch die göttliche Lehre, aus welcher alle dem Menschen dienende Erkenntnis ursprünglich kommt, gemangelt. Auch hier die Angabe, daß Ratich für den Unterricht manches ausgearbeitet, namentlich kurze Tabellen in deutscher und lateinischer Sprache, welche, obwohl er sie selbst nicht für vollkommen halte, doch wegen der feinen und anmutigen uniformitas in methodo zu loben seien; übrigens wolle er nicht, daß ein jeder in allen Disciplinen unterwiesen werden solle, vielmehr könne nach Stand und Beruf Auswahl getroffen werden. c) Für alle vom lumen gratiae und von lumen naturae geoffenbarte Sachen hat man nun die instrumenta (disciplinae instrumentales), welche man am füglichsten zum Lichte der Natur rechnet. Es gebührt sich aber, daß man diese den Sachenlehren nachsetzt, weil die Natur selbst diese Ordnung gehalten hat, daß sie eher die Sachen als die Instrumentlehren hat bekannt werden lassen, wie denn diese nicht zu verstehen sind ohne die Sachen, weshalb man auch zu Erklärung der in ihnen enthaltenen Regeln die Beispiele aus den Sachen und den aus diesen abgeleiteten Lehren nehmen muß; wo man doch die Instrumentlehren vor den Sachen und also modum rei ante rem getrieben hat, da ist der Verstand nur aufgehalten und oftmals ganz verderbt worden. Übrigens giebt es zweierlei Instrumenta, da man durch die einen teils zu gründlichem Erkennen der Sachen und Sprachen, teils zu gründlichem Wirken gelangt, durch die andern aber Lehren und Sprachen nur in besondere Richtung geleitet sieht. Zu den letzteren ist nun vor allem die Didaktik zu rechnen, deren Hauptsätze, nicht wesentlich abweichend von dem schon oben Aufgeführten, im einzelnen dargelegt werden.

Was am Schlusse dieser Relation erklärt wurde, daß Ratich bereit sei, in die Dienste des Kanzlers zu treten, wenn er eine ordentliche Vokation erhalte, bei Ausführung der Reform die Oberleitung übernehmen dürfe und zur Vollendung seiner Arbeiten geschickte Mitarbeiter, freien Gebrauch von Bibliotheken und die nötigen äußeren Mittel bekomme, das war ein Anerbieten, welchem Ratich selbst nicht mehr hätte entsprechen können, auch wenn Oxenstjerna es hätte annehmen wollen. Schon im J. 1633 hatte ihm ein Schlag die Zunge und die rechte Hand gelähmt. Im J. 1635 starb er zu Erfurt. Meyfarts Progr. in exequiis Wolfg. Ratichii (Erf. 1635) ist ein letztes Denkmal der freundlichen Verbindung, in welcher beide Männer miteinander gestanden hatten.

Digitized by Google

K. v. Raumer hat am Schluſſe ſeiner Charakteriſtik Ratichs dieſen mit dem großen Methodiker Joh. Sturm verglichen, dem bei planmäßigem Streben alles geglückt ſei, während Ratich niemals zu einer Ausführung ſeiner Ideale habe gelangen können. Es liegt noch näher, den unglücklichen Didaktiker mit ſeinem jüngeren Zeitgenoſſen Comenius zuſammenzuſtellen, um ſo mehr, da beide, wenn auch nur vorübergehend, im J. 1629, ſich näher getreten ſind. Ratich erlebte noch das Erſcheinen der Janua linguarum reserata, die ſo weit über ſeine eigenen Experimente hinausführte und gewiß auch viel dazu beigetragen hat, dieſe raſch in Vergeſſenheit zu bringen; die Didactica magna hatte Comenius zu derſelben Zeit entworfen, wo er (von Liſſa aus) mit Ratich vergebens einen Briefwechſel anzuknüpfen ſuchte. **H. Kämmel.** †

Rationaliſtiſche Pädagogik, ſ. Pädagogik, ihre Richtungen, Mädchenſchule S. 910 f.

Das Rauhe Haus zu Horn bei Hamburg. Das Rauhe Haus hat ſeine Bedeutung nicht bloß als chriſtliche Erziehungsanſtalt durch die Arbeit, die es jahraus jahrein in örtlicher Beſchränkung an einer gewiſſen Anzahl von Knaben und Jünglingen verrichtet, ſondern zugleich als Stätte, an welcher lebenskräftige Gedanken über den Aufbau des Reiches Gottes, Gedanken, die zwar aus der immer ſich gleichbleibenden evangeliſchen Wahrheit geſchöpft ſind, aber zu dem gegenwärtigen Zuſtand der Chriſtenheit ſich in lebendige Beziehung ſetzen, ihre Verkörperung in chriſtlicher Thätigkeit ſuchen, und namentlich als einer der wichtigſten Ausgangspunkte jener Arbeit zur Belebung der Volkskirche, die man innere Miſſion zu nennen ſich gewöhnt hat. Will man die Bedeutung des Rauhen Hauſes, die ihm die geſchichtliche Betrachtung dereinſt gewiß zugeſtehen wird, richtig ausdrücken, ſo wird man dieſe Anſtalt zuſammenſtellen müſſen mit einer Reihe anderer Erſcheinungen in der Geſchichte des Reiches Gottes, in welchen der Gedanke der Verinnerlichung der Kirche mannigfaltige Geſtalt gewonnen hat, z. B. mit den Kloſterſchulen Britanniens, aus welchen die Boten des Evangeliums nach Deutſchland gekommen ſind, nicht nur, um der Kirche neue Gebiete zu erobern, ſondern zugleich um die beſtehenden Kirchen mit neuem Leben zu erfüllen; mit den Stätten, an denen die Brüder des gemeinſamen Lebens Vertiefung der chriſtlichen Frömmigkeit mit Volkserziehung verbanden; mit den Anſtalten, die A. H. Francke in Halle errichtet hat. Aber wenn auch durch Vergleichung mit ſolchen Schöpfungen des chriſtlichen Geiſtes die Bedeutung des Rauhen Hauſes in der Geſchichte des Reiches Gottes annähernd bezeichnet werden kann, ſo giebt doch kein chriſtliches Werk, ſei es vor oder ſei es nach der Reformation entſtanden, eine genügende Vorſtellung vom Rauhen Hauſe. Es iſt Luthers Reformation ſelbſt, auf welche der Stifter des Rauhen Hauſes ſeine Arbeit am liebſten zurückführt. Der tiefe Drang eines mächtig erregten Gewiſſens, eines von Chriſti Liebe erfüllten Herzens, dem ganzen Volke, zunächſt dem deutſchen Volke, das Heil zu bringen; die Überzeugung, daß dem Volke nur durch das Wort Gottes, durch Erfüllung ſeines geſamten Lebens mit dieſem Worte, geholfen werden könne; die in Chriſto und in ihm allein erlangte Freiheit des Chriſtenmenſchen, welche nicht gedacht werden kann ohne den Trieb, das Gebundene frei zu machen; jener Glaube, wie ihn Luther beſchreibt, der ein lebendig, geſchäftig, mächtig Ding iſt und nicht erſt fragt, ob gute Werke zu thun ſind, ſondern ehe er fragt, ſie gethan hat und immer im Thun bleibt; der Glaube, der die Welt überwunden hat und fort und fort überwinden muß: das ſind die Kräfte, aus welchen das Rauhe Haus erwachſen iſt. Aus der tiefen und weiten Anſchauung dieſes Glaubens iſt im Rauhen Haus insbeſondere die Rettung der Jugend, ein Werk, das andere vorher getrieben, mit neuer Kraft und freierer Ausſchau auf das Ganze des Reichs Gottes verſucht worden. Dies Werk aber iſt von Anfang an in unzertrennlicher Verbindung mit der Heranbildung von Arbeitern der inneren Miſſion und Sammlung einer Brüderſchaft aus dieſen Arbeitern getrieben worden. Und die innere Miſſion, als Zuſammenfaſſung der lebendigen Glieder der Volkskirche zur Belebung der toten, als die Arbeit der vom Evangelium Durchdrungenen zur Durchdringung des geſamten Volkslebens mit dem Evangelium, hat vom Rauhen Haus aus

Digitized by Google

durch seines Gründers persönliches Wirken, durch sein Wort und Vorbild einen lauten Ruf in der Christenheit erhoben. Darinnen liegt die weit über ihre Grenzen hinausgehende Bedeutung dieser Anstalt.

Das Rauhe Haus (nicht rauhes Haus) hat seinen Namen von dem kleinen Haus unter Strohdach, in welchem die Anstalt 1833 eröffnet wurde und welches seit Menschengedenken im Munde des Volks „Rauhes Haus" oder plattdeutsch: „Ruges Huus" hieß, wahrscheinlich weil sein Erbauer „Ruge" geheißen. Es ist nicht ohne Wichtigkeit, dies ausdrücklich zu bemerken, weil in Deutschland und außerhalb Deutschlands das Wort „Rauh" als Bezeichnung für die Arbeit, die in der Anstalt getrieben wird, aufgefaßt wird, sei es nun, daß man sich dachte, man habe es dort nur mit rauhen Kindern zu thun, oder daß man die Weise der Erziehung, die in der Anstalt gilt, als eine rauhe ansah. Nichts könnte aber von vornherein das Bild des Rauhen Hauses häßlicher entstellen, als wenn man das „Rauhe Haus" so auffaßte. Ist doch gerade neben der festen Ordnung und neben der tüchtigen Arbeit des Hauses, wodurch eine ernste Zucht geübt wird, die zarte Pflege der Individualität, des Gemütslebens, der festlichen Freude, wie solches aus dem Evangelium sich ergiebt, die Eigentümlichkeit dieser Anstalt.

Das Rauhe Haus liegt in der Landgemeinde Horn, in dem Kirchspiel Ham, auf hamburgischem Gebiet, ungefähr eine Stunde östlich von Hamburg. Wenn man die Weltstadt Hamburg mit ihrem Getümmel verlassen, durch das weithin sich erstreckende Gebiet der Vorstadt St. Georg hindurchgeschritten ist, so hat man einen noch ziemlich langen, aber erquicklichen Weg durch das Pfarrdorf Ham, links prächtige Landhäuser, auf der hügeligen Geest sich erhebend, mit ihren Gärten, rechts den Blick auf die Elbniederungen, über sich das Laubdach schöner Bäume. Hat sich auf diesem Gange das Gemüt von dem aufreibenden Treiben der Stadt schon etwas erholt, so ist es, als ob man auf ein Gebiet des Friedens träte beim Eintritt auf das von stattlichen Bäumen fast rings umgebene, sonst durch keine Mauer, sondern nur durch lebendigen Hag kaum bemerkbar umfriedigte Gebiet des Rauhen Hauses. Auf einem Raum von 16 Scheffeln oder Morgen (zu 200 □Ruthen zu 16 □Fuß) Gartenland und Rasenplatz, von breiteren und schmaleren Wegen durchschnitten, liegen um die stattlichen Gebäude ein Dutzend kleinere Häuser, ohne Eintönigkeit der Bauart, anmutig zerstreut. Außer den 16 Scheffeln, auf welchen das liebliche Rettungsdorf erbaut ist, baut die Anstalt noch 11 Scheffel Feldes als Eigentum, und 3 Morgen Ackerfeld und 14 Morgen Wiesenland, die sie gepachtet hat. Das ganze Gebiet, auf welchem jetzt gearbeitet wird, umfaßt also 44 Scheffel oder Morgen hamburgisch. „Die Lage des Ganzen ist hoch und frei, im Norden schweift das Auge hinaus auf die weiten Feldmarken Holsteins, im Süden bietet sich dem Blick meilenweit das reiche Elbthal bis zum jenseitigen hervorragenden Elbufer; um und um bis in weite Fernen lagern sich die schönsten Baumgruppen von Ulmen, Kastanien, vielhundertjährigen Eichen und anderem Laubholz. Der ganze Baum- und Gartenplatz, von dem aus dies schöne Bild zu übersehen ist, ist großenteils von hohen Eichen umkränzt und dabei von allen Seiten frei und zugänglich, ohne Mauern und Verschluß, ein großer sauber und freundlich gehaltener Garten voll schöner Fruchtbäume und anderer Baumgruppen." (Das Rauhe Haus, seine „Brüder" und „Kinder", Hamburg 1842, S. 12.)

Wir hoffen von der Anstalt ein deutliches Bild zu geben, wenn wir sie nach ihrer Entstehung, nach ihrem Bestand und nach ihrem Geiste und Leben betrachten.

I. Entstehung. — Die ganze künftige Art eines christlichen Werkes pflegt sich in seinen ersten Anfängen schon anzukündigen, weshalb wir die Entstehungsgeschichte des Rauhen Hauses nicht unberührt lassen dürfen. Es war zu Anfang der dreißiger Jahre dieses Jahrhunderts, als durch die winterliche Starrheit des Hamburger Christenlebens ein hoffnungsvolles Frühlingswehen ging. Die Keime, welche in den Tagen der Befreiung vom französischen Joch Männer wie Friedrich Perthes in das Hamburger Volksleben gelegt, sollten von den Jüngern einer lebendigeren Theologie, welche jetzt von den

Digitized by Google

Universitäten zurückkehrten, die rechte Pflege erhalten. Unter diesen ist der Stifter des Rauhen Hauses, Johann Hinrich Wichern, ein geborener Hamburger, der bedeutendste. Seine Lebensgeschichte zeigt, daß er die ersten ahnungsvollen Triebe zu dem, was seines Lebens Werk geworden, schon auf die Universität mitgebracht. Und wer die Mutter gekannt, die den Jüngling in Not und Liebe erzogen, die „alte Mutter" des Rauhen Hauses, die mit dem Sohn in dasselbe eingezogen und fast ein Menschenalter geholfen hat, demselben den Hauch innigen Familiengeistes einzuhauchen, der kann sich die ersten Anfänge christlichen Rettungsdranges leicht erklären. Jedenfalls sehen wir den Kandidaten der Theologie, der 1808 geboren, in Göttingen und Berlin zu den Füßen Lückes, Schleiermachers, Neanders gesessen, in seine Vaterstadt zurückgekehrt, in voller Thätigkeit. Was die Seele seines künftigen Wirkens ausmacht, das Doppelte: der Drang, dem Volke zu helfen und der Drang, zu solcher Hülfe einen Zusammenschluß persönlicher Kräfte zu bewirken, das sehen wir schon jetzt. Wichern war lebhaft an den Sonntagsschulen beteiligt und kam so den Kindern nahe, einer Welt, in welcher er sich von Anfang an besonders heimisch gefühlt, in welcher er aber unsäglichen Jammer entdeckte. Der „männliche Besuchsverein," in welchem er mit Männern allerlei Alters und Standes sich zusammenschloß, um in den Straßen, Gängen und Höfen der Stadt der Sünde, der Verkommenheit, dem Elend nachzugehen, führte ihn zu der Entdeckung der Quelle des Jammers, den er in den Sonntagsschulen schon bemerkte. Es reiften in ihm die Gedanken, die er bisher schon gehegt, zu deutlicherer Lebensgestaltung. Am 8. Okt. 1832 waren die Freunde, welche in dem Besuchsverein sich gefunden hatten, im Hause des Schullehrers Hoffmann versammelt. Da ward der Gedanke zum erstenmal laut ausgesprochen, daß für Hamburg ein Rettungshaus gegründet werden müsse nach dem Vorgange Johann Falks in Weimar, der Gemeinde Kornthal in Württemberg, Zellers in Beuggen, des Grafen von der Recke in Düsseldorf. Die Freunde gingen an jenem Abend nicht ohne das gegenseitige Versprechen auseinander, die Angelegenheit vor dem Herrn ernstlich zu erwägen, und ein Handwerksgeselle sprach die Hoffnung aus, daß der Herr ihnen ein ermunterndes Zeichen geben werde. Im November wollten sie wieder zusammenkommen. Da geschah es in der Zwischenzeit, daß zu einem jener Freunde, dem Postsekretär Hachtmann, ein ihm wenig bekannter Kollege trat, der von der Sache nichts wußte und nichts wissen konnte. Er hatte 100 Rthlr. in der Hand, die er für die Armen anbot, aber mit dem besonderen Wunsche, sie möchten für eine fromme Stiftung, am liebsten für eine erst im Entstehen begriffene, verwendet werden. Das war das gewünschte Zeichen vom Herrn. Nach Hamburger Brauch mußte der Empfang der Summe öffentlich bescheinigt werden, und die Freunde sahen sich nach einem Manne um, dessen Name, bei der Bescheinigung genannt, Bürgschaft für die Verwendung der Summe und für die Angelegenheit selbst, der sie dienen sollte, leisten konnte. Senator Dr. Hudtwalter fand sich dazu bereit, ein Mann, der mit einer gründlichen Kenntnis des Rechts eine warme Begeisterung für die Kirche verband und in Hamburg bis an sein Ende tapfer für den Glauben und die Predigt des Glaubens gekämpft hat. Bei der von ihm gegebenen Empfangsbescheinigung wurde der Name des Rettungshauses und der Plan, ein solches zu gründen, zum erstenmal öffentlich vor der Stadt Hamburg genannt. Zunächst hatte die Mitteilung der Sache an den Senator Dr. Hudtwalker die Folge, daß derselbe aus dem Testamente des Quartiermanns Gehrken, dessen Vollstrecker er war, 7000 Rthlr. für die Anstalt bieten konnte. Wie konnten die Freunde bei dem ersten Wiederzusammenkommen im Nov. 1832 jubeln! Sie faßten jetzt den neuen Entschluß, zum Besten der Anstalt den „Bergedorfer Boten" herauszugeben, eine christliche Volkszeitung. Wichern, von Anfang an die Seele des Unternehmens, war es, der in diesem Blatte eine Reihe Artikel über ähnliche Anstalten, namentlich die des Johannes Falk in Weimar, schrieb. Reiche und Arme brachten durch diese Weckrufe angeregt ihre Gaben. Und schon fingen die Freunde an, ein Haus zu suchen. In der sich dabei einstellenden Schwierigkeit trat

Digitized by Google

ein anderer, zu den besten Männern Hamburgs zählender Mann zu der Angelegenheit helfend heran, der Syndikus Dr. Sieveking, Vetter der nachmals so bekannt gewordenen „Hamburger Tabea", Amalie Sieveking. Von mütterlicher Seite Reimarus' Enkel, der Sohn jenes Sieveking, der auf seinem Landgut Neumühlen für die geistigen Bestrebungen seiner Zeit und ihre Träger ein geistvoller Wirt gewesen war, hatte sich Dr. Sieveking in den Tagen der französischen Herrschaft und der Befreiungskriege früh zu einer so selbständigen und reifen Persönlichkeit herangebildet, daß er als junger Mann schon die Sache der Hansestädte in Frankfurt und Paris trefflich führte, und in einer Herzensfreundschaft mit August Neander, dessen erste schriftstellerische Unternehmungen er mit seinem Rate unterstützte und dessen Liebe er genoß, war sein inneres Leben von dem Hauche einer begeisterten christlichen Frömmigkeit angeweht worden. Er war ein Mann von tiefem und weitem Blick, der mit herzlicher Frömmigkeit ein aus gründlicher Geschichtskenntnis gewonnenes Verständnis für organische Lebensgestaltung verband, ein Mann von ungewöhnlicher Lauterkeit und Güte des Herzens und ganz der Mann, um dem jüngeren Wichern helfend entgegenzukommen. Zu Sieveking kam am 4. Februar 1833 Wichern in der Not um das Haus. Wie oft haben die beiden seit jenem ersten Male in ähnlichen Nöten beraten! Als Wichern die Verlegenheit geschildert hatte, holte Sieveking eine Karte herbei, auf welcher sein Landbesitz zu Ham und Horn verzeichnet war und bot für das Haus einen schönen Acker an der Wandsbecker Landstraße an. Wichern eilte froh zur Stadt zurück, um noch dem Häuflein der Freunde zu verkünden, daß zu dem Geld nun auch das Land gefunden sei. Nun aber kam die Prüfung! Das Land zeigte sich nicht geeignet, wenigstens so bald nicht, weil in der Nähe keine Wohnung zu finden war. Und das Testament war angefochten worden und die große Summe schien für das Rettungshaus verloren. Mancher trat jetzt schon kleinmütig zurück. Die andern aber hielten um so treuer zusammen und empfingen ihrer Treue Lohn. Am 26. April 1833 hatte Wichern seine Sorge dem Syndikus Sieveking wieder geklagt. Nicht ohne Kleinmut schieden sie voneinander. Es war ein trüber Sonnabend. Auch der helle Sonnenschein an dem folgenden Sonntagmorgen fand das Herz noch unruhig und fast traurig. Da kam um 11 Uhr ein Brief von Sieveking: er sei am Sonntagmorgen früh in Gedanken an das letzte Gespräch durch seinen Garten bis an sein äußerstes Ende gegen Osten gegangen. Dort in Horn besitze er ein Haus, das er gleich vorgeschlagen haben würde, wenn es nicht auf längere Zeit vermietet gewesen wäre. Nun habe er gehört, daß der Mieter das Haus zu räumen wünsche und schon jetzt dazu bereit sei. Das Haus sei klein, aber für den Anfang ausreichend. Unter einem Strohdach habe es einige Zimmer, daneben liege ein tiefer Brunnen, beschattet von der schönsten Kastanie der ganzen Gegend, ein Garten, eine Koppel und ein Fischteich gehöre dazu; es trage seit Menschengedenken den Namen „das Rauhe Haus". Wichern möge selbst kommen und sehen. Das war das Strohdach, unter welchem Wichern nun bald seine Arbeit mit den Kindern beginnen konnte; das war der Kastanienbaum, auf welchem seitdem Hunderte von Knaben singend wie die Vögel unter den Zweigen sich gewiegt haben; das war der Fischteich, an welchem bald die „Fischerhütte" gebaut wurde; das war der stille Ort, der noch immer ein stiller Ort friedlicher Arbeit im Glauben und Gebet ist, aber doch einen lauten Ruf weit in die Lande hat ergehen lassen. Man fing alsbald an das kleine Haus neu einzurichten. Das Geld blieb auch, 7000 Rthlr. und mehr. Im Juli waren die Freunde im Besitze des Geldes und des Hauses.

Die Angelegenheit war nun reif genug, um in voller Öffentlichkeit vor den christlichen Gemeinsinn der Stadt gebracht zu werden. Der provisorische Verwaltungsrat lud alle Bürger und Einwohner der Stadt, welche der Sache ihre Teilnahme schenkten, zu einer Versammlung in der Börsenhalle auf den 12. September abends ein. Vor einer dichtgedrängten, den ganzen Raum erfüllenden Zuhörerschaft leitete Sieveking die Verhandlung ein. Man hatte an die Anwesenden beim Eintritt ein Druckblatt verteilt,

Digitized by Google

auf welchem ein Bild dessen, was man hoffte, gezeichnet war, und Sieveking sprach schon bei dieser ersten Versammlung aus, was die Freunde hofften: daß neben dem ersten Obdach des sogenannten Rauhen Hauses um die Betglocke der Vorsteherwohnung in reinlicher Armut ein „Rettungsdorf" erblühen werde. Wie lieblich hat sich die Hoffnung erfüllt! Wichern erhielt dann das Wort, schilderte das Elend, das er in Hamburg gefunden, die Familienzerrüttung, die Kinderverderbnis, gab das Bild dessen, was werden sollte und widerlegte die Einwendungen. Schon jetzt ward es aufs bestimmteste ausgesprochen: „die Rettungsanstalt hat zur Absicht, verwahrlosten Kindern (beiderlei Geschlechts) bis zur Konfirmation eine Zuflucht und diejenige Erziehung zu gewähren, welche die Stelle der elterlichen Fürsorge so viel als möglich vertreten soll. Sie ist kein Waisenhaus, keine Armenschule, keine Strafanstalt für jugendliche Verbrecher, keine bloße Herberge für bettelnd umherstreichende Kinder; auch das nicht verwaiste Kind den Einflüssen einer entschieden verderblichen Umgebung durch den liebevollen Ernst einer christlichen Hausordnung nicht bloß vorübergehend zu entreißen, die Kräfte eines neuen Lebens mit dem Evangelium nicht an die Strafe, sondern an die Vergebung und an den Entschluß fortschreitender Besserung zu knüpfen, ist die Aufgabe einer Anstalt, welche die Abhülfe äußerer Not lediglich als das Mittel zu einem sittlichen Zweck betrachtet. Sie entsagt ausdrücklich der Unterstützung aus der Kasse des Staates oder einer anderen, vermöge eines verwandten Zweckes bei ihrer Gründung, Erhaltung und Erweiterung beteiligten, wohlthätigen oder polizeilichen Anstalt: sie beschränkt sich auf den Umfang, welchen die ihr von christlicher Milde anvertrauten Mittel verstatten." Als die Versammlung gefragt wurde, ob sich das Werk ihrer Teilnahme zu erfreuen haben werde, war eine allgemeine laute, freudige Zustimmung die Antwort.

Am 1. November 1833 zog denn Kandidat Wichern mit seiner Mutter, die noch lange im Segen in der großen und immer größer werdenden Anstaltsfamilie gewaltet hat, in das Rauhe Haus ein, in aller Stille, so daß in Hamburg kaum jemand wußte, daß es geschah. Des Lübecker Overbecks Bilder, des Herrn Einzug in Jerusalem und seine Segnung der Kinder, von Sieveking in dem Wohnzimmer der kleinen Familie aufgehängt, waren das einzig Festliche bei dem Einzug. Ebenso still wurden gleich darauf die ersten drei Knaben aufgenommen. Das war der Anfang der Rettungsarbeit im Rauhen Hause. Von jetzt an ist die Arbeit immer vorangegangen, organisch, indem sich der gelegte Keim in immer reicherer Verzweigung entfaltete. Das zweite Haus, welches sehr bald nötig ward, um die gemeldeten Kinder aufzunehmen, das Schweizerhaus, wurde im ersten Frühling des Jahres 1834 unter der Anführung eines Meisters von den Rauhhäusler Knaben selbst gebaut: eine deutliche Nachwirkung dessen, was Johannes Falk mit seinen Knaben am Lutherhaus in Weimar versucht hat. Auch die fröhlichen, frommen, gereimten Zimmersprüche, welche bei der Richtfeier eines jeden neuen Hauses vom Zimmermann gesprochen wurden, sind ebenso dem Geiste Falks als der Sitte des deutschen Volkes gemäß. Die erste Knabenfamilie zog aus dem alten Hause aus und eine neue zog in dasselbe ein. Ein großer Bau, die grüne Tanne genannt, um das ganze Jahr an das im Rauhen Haus so fröhlich gefeierte Weihnachtsfest zu erinnern, ward 1835 unternommen, jetzt die Wohnung des Inspektors, das Empfangszimmer für Fremde, die große Diele für die erwachsenen Hausgenossen, die einst als Betsaal diente, Fremdenzimmer u. s. w. enthaltend. Die Einweihung des neuen Hauses fiel mit dem Hochzeittage des Vorstehers Wichern zusammen (29. Okt. 1835). Zum erstenmal tönte zu der Feier die Glocke, die jetzt in dem Turm des Betsaales hängt. In das alte Haus wanderten jetzt zwölf Mädchen ein, die dritte Knabenfamilie zog ins Schweizerhaus hinüber, der Vorsteher in die „grüne Tanne", die dadurch „Mutterhaus" wurde. Das folgende Jahr 1836 ist in der Geschichte des Rauhen Hauses durch die Erbauung des Arbeitshauses „zum goldnen Boden" bezeichnet: ein 80' langes, 24' breites, eine Räumlichkeit von 2000 □Fuß umfassendes Gebäude, in welchem die mannigfaltigsten Arbeiten betrieben wurden, mit Benutzung der Fähigkeiten der „Rauhhäusler Brüder",

Digitized by Google

die meist früher Handwerker gewesen und mit Berücksichtigung der den Zöglingen eigentümlichen Anlagen. Der Betsaal, mit welchem verschiedene andere Räume verbunden sind, an die „grüne Tanne“ sich anlehnend, ward 1839 errichtet und damit der immer sich erweiternden Anstalt der schönste Mittelpunkt gegeben. 1841 erhielt die Anstalt ein neues Haus, den Bienenkorb. Im Schweizerhaus wohnten drei Knabenfamilien zu gedrängt zusammen: wie in einem Bienenkorb das junge Volk ausfliegt, wenn der Raum zu klein wird, so flog eine Familie in das neue Haus aus, daher der Name des Hauses, das erste, welches ganz von Bewohnern des Rauhen Hauses gebaut ward, das aber freilich nach 25 Jahren neu gebaut werden mußte und einen freigebigen Erbauer an dem Großherzog von Mecklenburg-Schwerin fand. Die Schwalbennester, Mädchenwohnungen an den Betsaal angefügt, wurden 1842—43 gebaut, im Jahre 1866 bis 1867 erweitert, später, als für die Mädchenwohnung anders gesorgt ward, außer Dienst gestellt. Abermals versuchte sich 1844—45 der Zöglinge Kunst und Fleiß an der Fischerhütte. Zu gleicher Zeit wurde das Waschhaus und das landwirtschaftliche Gebäude in Angriff genommen und mit der Fischerhütte zu gleicher Zeit eingeweiht. Das Jahr 1847 brachte den Bau der Hirtenhütte, später Schulhaus. 1851 kam, um der erweiterten Landwirtschaft willen, die Vogtei hinzu und neben ihr die neue Bäckerei. Das Wachstum des Werkes der innern Mission, namentlich seit der Sturm des Jahres 1848 die Volksschäden bloß gelegt hatte, die dadurch immer sich mehrende Arbeit, die auf Wichern lastete, machte die Anstellung eines Inspektors nötig, durch welche der Vorsteher Kraft und Zeit gewann, den Beruf, der ihm für die deutsch-evangelische Kirche gegeben war, in ausgedehnterem Maße zu erfüllen. Er bezog ein eigenes Wohnhaus, das zwar sein Privatbesitz, aber von der Anstalt nicht getrennt war. Ein neues Glied in den Organismus ward 1852 eingefügt mit Erbauung des Weinbergs, des Pensionats für verwahrloste Knaben, denen eine höhere Bildung gegeben werden sollte. 1854 ward die Schönburg erbaut, bis dahin die schönste und zweckmäßigste aller Familienwohnungen, so genannt nicht nur um ihrer Schönheit willen, sondern zugleich zum Gedächtnis des Fürsten Schönburg-Waldenburg, der die Mittel zum Bau gegeben. Mit diesem Bau glaubte man zugleich dem Umfang der Anstalt eine Grenze setzen zu sollen. Am 14. Januar 1857 wurde Wichern von dem König Friedrich Wilhelm IV. von Preußen unter dem Titel eines Oberkonsistorialrates als Mitglied des evangelischen Oberkirchenrates und vortragender Rat im Ministerium des Innern für die Angelegenheiten der Strafanstalten und des Armenwesens nach Berlin berufen, mit dem ausdrücklichen Zugeständnis, daß er das Sommerhalbjahr im Rauhen Hause zubringen und überhaupt Vorsteher der Anstalt bleiben könne. Als sein Inspektor leitete unter Wicherns Autorität hinfort bis zum Jahre 1872 Rhiem die Anstalt. Mit der Feier des 25jährigen Jubiläums 12. September 1858 erfuhr das Rauhe Haus eine bedeutsame Erweiterung seiner Thätigkeit. Schon am 25. April 1858 hatte Wichern in der Singakademie in Berlin vor ansehnlicher Versammlung eine durchschlagende Rede gehalten, welche auf Gründung einer dem Rauhen Hause ähnlichen Anstalt in der Nähe von Berlin abzielte. Noch ehe für die neue Anstalt, das Johannisstift, Grund und Boden gefunden war, sollten schon die persönlichen Kräfte in die preußische Hauptstadt zur Missionsarbeit entsandt werden. Zwölf Brüder, an ihrer Spitze Oldenberg, der bisherige Inspektor des Pensionats, von jetzt an Prediger am Zellengefängnis in Moabit, später Sekretär des Centralausschusses für innere Mission in Berlin, wurden abgeordnet. Das Johannisstift stand bis zu Wicherns Tod im genauesten Zusammenhang mit dem Rauhen Hause. Als der Stifter beider Häuser die Augen geschlossen, empfahl sich eine losere, mehr geistige Verbindung demselben. — 1864 ward der „neue Bienenkorb“ an Stelle des baufällig gewordenen alten durch die Freigebigkeit des Großherzogs von Mecklenburg gebaut. — Die Buchhandlung (Agentur), deren Geschäfte, namentlich auch auf dem Gebiete des Verlags, nicht gering waren, erhielt ein eigenes Gebäude. — Zu gleicher Zeit wurde zu gunsten der Mädchen, die als Zöglinge in der Anstalt waren,

Digitized by Google

ein Mädchenhaus mit der Anstaltskirche errichtet, die „Taube". — Am 1. April 1873 trat an Stelle des Inspektors Rhiem Wicherns Sohn Johannes, vorher Domhilfsprediger in Berlin, als Hausvater in die Anstalt ein. Da von Jahr zu Jahr der Gesundheitszustand Dr. Wicherns sich verschlimmerte und er bis zu seinem Heimgang (7. April 1881) mehr und mehr dem Siechtum verfiel, so war es eine besonders günstige Fügung, daß der Sohn das geistliche Erbe der Anstaltsleitung von dem Vater überkam. Die Grundsteinlegung zum neuen Schulhaus (1873) konnte Dr. Wichern noch selbst mit einer Rede feiern und zugleich an der Stelle der alten Buchbinderei ein anderes Haus für eine Familie der Kinderanstalt, die „Linde" einweihen. 1877 ward das Lehrlingshaus (die neue Fischerhütte) errichtet, ein Bau von großer Wichtigkeit für das im Rauhen Haus allezeit blühende Handwerk. Dazu kam eine Turnhalle, auf welcher später Räume für eine Kinderfamilie aufgebaut wurden, 1878 entstand die „Eiche" für die Pensionäre; 1881 die Krankenbaracke, der „Anker" für die Kinderanstalt und der „Köcher" für das Pensionat. Bei der fünfzigjährigen Jubelfeier 12. September 1883 ward das stattliche neue Arbeitshaus, „der goldene Boden", eingeweiht.

II. Gegenwärtiger Bestand. Die unter dem Namen des Rauhen Hauses vereinigten Anstalten sind: 1. die Rettungsanstalt für Kinder (Kinderanstalt); 2. das Pensionat; 3. die Brüderanstalt; 4. die Agentur (Buchhandlung, Buchbinderei, Druckerei), deren Ertrag für die Kinder- resp. Brüderanstalt bestimmt ist. Die Kinderanstalt allein hat Korporationsrechte. Die Verwaltung der Gesamtanstalt wird durch einen Verwaltungsrat geführt, der aus drei Sektionen besteht. Die erste Sektion für die Kinderanstalt besteht aus mindestens 6, höchstens 9 wechselnden Mitgliedern (unter denen ein Arzt, ein Jurist als Schriftführer, ein Kassen- und Buchführer), welche auf 5 Jahre gewählt werden und wieder wählbar sind. Die zweite Sektion, das Kuratorium der Brüderanstalt, gleichfalls aus mindestens 6, höchstens 9 Mitgliedern. Die dritte Sektion für die Agentur besteht aus mindestens 3 Mitgliedern. Dem Vorsteher ist völlige Freiheit für die innern Verhältnisse der Anstalt gelassen, für die Art des Unterrichts, die Hausordnung, die Behandlung und Erziehung der Kinder u. s. w. Die Bewohner des Rauhen Hauses bilden, was gleich hier, um Mißverständnissen vorzubeugen, gesagt werden soll, keine eigene kirchliche Gemeinde; sie sind nichts Anderes als Glieder der Kirchengemeinde von Ham und Horn, Pfarrkinder des Pastors zu Ham. Der Betsaal ist für die Hausandacht des Rauhen Hauses bestimmt, ohne Altar, ohne Kanzel. Die Bewohner der Anstalt gehen nach Ham zur Kirche; von dem Pastor zu Ham werden die Kinder, freilich im Betsaal, konfirmiert, und auf dem Friedhof zu Ham ist auch die Stätte, wo die Rauhhäusler ihre Toten begraben.

Wir betrachten nunmehr die einzelnen Zweige der Anstalt. 1. Die Kinderanstalt, als die ursprünglichste der Anstalten, ist das eigentliche Rechtssubjekt des Rauhen Hauses: auf ihren Namen sind die Häuser und Grundstücke eingeschrieben, an sie bezahlt das Pensionat 6000 Mk. Miete. Gegenwärtig gehören der Kinderanstalt im Rauhen Hause selbst 90 Knaben und 24 Lehrburschen an in 8 Familien. Die Mädchenanstalt ward 1878 vom Rauhen Hause abgelöst und in eine besondere Wohnung an der Bill verlegt. Es sind in ihr 23 Mädchen unter 4 Gehilfinnen. Die Kinderanstalt, die ihre besondere, von der Verwaltung der andern Zweige getrennte Verwaltung hat, wird durch den Ertrag ihres Grundeigentums und des gepachteten Guts, durch freiwillige Beiträge, zu deren Gewinnung übrigens kein Sammler umhergeschickt wird, und durch die für die Zöglinge bezahlten Pfleggelder erhalten. Das Pfleggeld wird je nach den besonderen Verhältnissen festgestellt, gewöhnlich eine Summe, die bei weitem nicht zur Pflege des Kindes ausreicht. Die Kinder werden von Eltern oder Wohlthätern der Anstalt übergeben. Die Aufnahmedeputation entscheidet über die Aufnahme. Vor derselben haben die Eltern oder deren rechtliche Stellvertreter einen Kontrakt mit der Anstalt zu

Digitized by Google

unterzeichnen, in welchem sie sich verpflichten, solange das Kind in der Anstalt ist, sich weder überhaupt in die Erziehung desselben mischen, noch das Kind ohne jedesmalige besondere Erlaubnis des Vorstehers der Anstalt oder seines Stellvertreters besuchen zu wollen. Dagegen verspricht die Anstalt, für die Erziehung des Kindes in der Rettungsanstalt Sorge tragen zu wollen. Es verpflichtet sich die Anstalt, an dem Kinde, solange sich dasselbe in ihr befindet, in jeder Hinsicht Elternstelle zu vertreten und ihm eine gute christliche Erziehung zu geben und alle dazu dienlichen Mittel anzuwenden*). Die Konfirmation ist gewöhnlich der entscheidende Zeitpunkt, mit welchem die Zöglinge aus der Anstalt scheiden, die Knaben, um als Lehrlinge bei einem Meister, die Mädchen, um als Dienstboten bei einer Herrschaft einzutreten. Das Rauhe Haus unterhält nach Kräften die Verbindung mit den entlassenen Zöglingen, die sie jetzt alle in Nachbarprovinzen, nicht in Hamburg unterbringt. Der Pastor des Orts ist für die Anstalt Vertrauensperson. Die Meister senden nach Fragebogen vierteljährliche Zeugnisse. Aller Namen aber stehen in den Büchern des Rauhen Hauses verzeichnet und werden an ihren Geburts-, Tauf- oder anderen Erinnerungstagen im Betsaal laut vor der ganzen Hausgenossenschaft genannt. —

Es ist hier der Ort, auf den eigentlichen Gedanken der Erziehung im Rauhen Hause einzugehen. Als das tiefste Motiv aller Einrichtungen des Hauses darf man wohl das ansehen, was im Grunde das tiefste Motiv des Christentums ist: die Wertschätzung der einzelnen Seele, eines jeden Menschen, wie tief er auch gesunken sein mag, als eines nach Gottes Bild geschaffenen, in Gottes Bild zu erneuernden persönlichen Wesens. Des Kindes Individualität, auf wie sündige Weise sie sich seither auch geltend gemacht haben möge, kommt zu ihrem vollen Rechte. Das Rauhe Haus ist keine Strafanstalt zur Büßung draußen begangener Sünden, sondern eine Gemeinschaft erbarmender Liebe, dazu errichtet, daß die draußen nicht geschmeckte Liebe nun endlich in die Kinderseelen, Härten schmelzend, Kälte erwärmend, Keime lockend scheinen möge; es ist kein Gefängnis, durch äußerlichen Zwang die Zöglinge von der Sünde zurückzuhalten, sondern ein in Gottes schöner Welt freistehendes Haus ohne Thor und Riegel, in welchem die Freiheit der Kinder Gottes gefühlt werden soll. Das Kind, das eintritt, wird nicht, wie wohl die Verleumdung gesagt hat, mit einer Nummer gerufen, sondern mit seinem Namen. Um die Individualität des Kindes zu ihrem Rechte kommen zu lassen und eine Berücksichtigung der individuellen Eigenschaften in der Erziehung möglich zu machen, dazu bietet das Rauhe Haus kein kasernenartiges Zusammenleben, sondern ein Familienleben, dem im Durchschnitt nur 15 Kinder mit dem dazu gehörigen Aufsichtspersonal angehören dürfen. In dem Familienleben selbst muß sich freilich das Kind der Familienordnung fügen, aber draußen vor dem Hause hat ein jedes Kind sein eigenes Blumenbeet, auf dem es stillbeglückt seiner Freuden warten, von welchem es zu den Familien- und Anstaltsfesten die selbst gepflanzten und gepflegten Blumen liefern kann. Und wie in der Familie, so hat in der Gesamtgenossenschaft des Rauhen Hauses jedes Glied seine Stellung; in der Hausandacht wird der Geburtstag eines jeden Hausgenossen mitgefeiert, ebenso der Tauf- und Aufnahmstag. Aber das einzelne Kind ist zunächst an die Familie gewiesen, weil es in ihr allein gedeihen kann. Hätt' es den Kindern nicht am rechten Familienleben gefehlt, so wären sie nicht der Anstalt übergeben worden. Da aber dies nun einmal nötig geworden, so gilt es, den Kindern soviel als möglich das Familienleben zu ersetzen. Vater und Mutter können und sollen ihnen nicht ersetzt werden. In den einzelnen Familien ist kein Hausvater. Es sind, in Ermangelung von

*) Diese und andere Bestimmungen des Kontrakts sind nötig, um die Anstalt gegen ungehörige, verderblich ins Anstaltleben eingreifende Forderungen zu schützen. Sie dürfen aber nicht verstanden werden, als sollten sie die Verbindung der Eltern mit ihren Kindern aufheben oder wenigstens erschweren. Im Gegenteil ist diese Verbindung zwar eine geordnete, aber zugleich eine leichte und freie. Eltern können ihre Kinder besuchen, wenn sie sich beim Inspektor melden, und die Kinder besuchen ihre Eltern, namentlich an den Festtagen.

Digitized by Google

Vater und Mutter, Brüder für die Knaben, Schwestern für die Mädchen, gewissermaßen ältere Brüder und Schwestern, die sich der jüngeren, schwächeren, verwahrlosten Geschwister in Liebe annehmen. Man hat mit einem gewissen Recht (so L. Völter im süddeutschen Schulboten 1853, N. 3, vergl. Palmers Pädagogik, 5. Auflage, S. 668) darauf hingewiesen, daß der Name der Familie im Rauhen Hause nur sehr uneigentlich zu nehmen sei, da die Mutter darin fehle, die doch das eigentlich schlagende Herz in jedem Familienleben sei. Aber was unter den gegebenen Verhältnissen möglich ist, ein von Geschwistern geführtes Familienleben, dem der Rat väterlicher und mütterlicher Freunde zur Seite steht, das wird geleistet. Und mehr wird geleistet, als man sich draußen denkt und als man durch Worte denen verständlich machen kann, welche den eigentümlichen Familiengeist des Rauhen Hauses nicht einmal gespürt haben. Es ist wirklich ein Familiengeist, der die ganze Hausgenossenschaft des Rauhen Hauses durchdringt und an dem jede einzelne Familie teilnimmt. Es stammt dieser Familiengeist, wie jeder echte Familiengeist, nicht bloß aus der ewigen Quelle des Familienlebens, der Liebe Gottes in Christo, sondern zugleich aus der Geschichte der Familie und aus der Eigentümlichkeit der Personen, welche von Anfang an die Träger der Familie gewesen sind. Der Geist der „alten Mutter" — wir haben es manchmal bezeugen hören — hat zu diesem Familiengeiste beigetragen. Der Gründer und seine Frau sind doch, selbst wenn sie zeitweilig nicht in der Familie wohnten, mit der Anstalt aufs innigste verbunden und allerdings in einem gewissen Sinne Hausvater und Hausmutter geblieben. Der immer unter den Kindern wohnende gegenwärtige Direktor und seine Frau thun das Ihrige, um dem Hause das väterliche und mütterliche Element nicht fehlen zu lassen. Die Hauptsache aber, wenn es eine Familienwärme, welche das Väterliche und Mütterliche zu ersetzen vermag, nachzuweisen gilt, ist jenes ganz Eigentümliche, welches wie ein geistiger Würzgeruch das Rauhe Haus durchdringt, der vom Gründer ausgeströmte und nicht versiegte rauhhäuslerische Familiengeist. — Ein Bruder der Bruderanstalt steht jeder Knabenfamilie, eine Gehilfin jeder Mädchenfamilie vor. Und diese Familien verlieren, indem sie in die gesamte Hausgenossenschaft sich eingliedern, ihre Eigentümlichkeit nicht. Sie bewohnen ihr Haus für sich, sie gehen nicht zu Tisch in einen großen Speisesaal, sondern lassen aus der gemeinsamen Küche ihr Essen in das Familienhaus holen. In der Hausandacht des ganzen Hauses liest ein Knabe den sogenannten Wochenspruch seiner Familie aus der Familienbibel. Jeder Familienbibel ist die Familienchronik angefügt.

Wie lebt nun mitten in der Anstalt die einzelne Familie? Eins der kleinen Häuser steht vor uns. Wir nehmen das alte Rauhe Haus mit dem Strohdach als Beispiel. Wer wohnt darinnen? Ein Konvikt von mehreren Brüdern, von denen einer der Familienbruder ist, und 15 Knaben. Das ist die Familie des Hauses im weiteren Sinne. Der Knabenfamilie soll die Brüderfamilie als Vorbild zur Seite stehen nach dem Wort: Wie fein und lieblich ist es, wenn Brüder einträchtig bei einander wohnen. Die Familien sind weder nach Rücksichten des Alters, noch der Arbeit, noch der Schule, noch der Sittlichkeit gesammelt; vielmehr finden in jeder Familie sich die verschiedenen Alters-, Bildungsstufen, Beschäftigungen und sittlichen Qualifikationen zusammen und zwar zusammengehalten durch ein höheres Lebensband der jeden einzelnen pflegenden und ihm zur Förderung dienenden Liebe. Wie ist nun das tägliche Leben in einer solchen Familie beschaffen? Es ist ein schöner Sommermorgen. Die Sonne bricht im Osten hervor und der Bruder, der die Nachtwache hatte, hat die für diese Woche bestellten „Wecker" bereits gerufen. Einer von ihnen tritt in das Schlafzimmer der Knaben und weckt. Sie stehen alle unter dem Treiben des Familienbruders auf. Ein kurzes Morgengebet ist gesprochen. Alle gehen zum Waschen in die Waschkammer. Ein jeder macht sein Bett, dann gehen die einzelnen zu verschiedenen Arbeiten: der eine fegt die Schlafkammer, der andere putzt Schuhe, ein dritter holt Trinkwasser. Wer sein Amt ausgerichtet hat, kommt in die Wohnstube zum Lesen, Schreiben u. dergl. Um 6 Uhr ruft die Glocke zur Stunde. Der Familienbruder führt die Familie aus der Wohnung, die einzelnen gehen in ihre

Digitized by Google

Schulklassen. Einmal in der Woche ist in dieser Frühstunde Gesangesübung für alle Brüder und Knaben. Im vierstimmigen Chor von 150 und mehr Stimmen erschallen die schönen Frühlings-, Sommer-, Wander- und Vaterlandslieder, wechselnd mit mehrstimmigen rhythmischen Chorälen und geistlichen Festgesängen. Um 7 Uhr kehren alle zur Familie zurück. An den Blumenbeeten vorbei, die flüchtig bewundert werden, geht's zum Frühstück in die Häuser, zur dampfenden Buchweizengrütze, die mit Danksagung genossen wird. Diejenigen Knaben, welche in dem Hausgottesdienst der ganzen Anstalt ein besonderes Amt haben, die Tagessprüche zu lesen, den Katechismus aufzusagen, das Vaterunser zu beten, die „Familienbibel" in den Saal zu tragen, aus welcher der Wochenspruch gelesen werden soll u. s. w., sind voll Eifers, sich dazu fertig zu machen. Um halb 8 Uhr ruft die Glocke zur Andacht, wie wir sie weiter unten schildern werden. Dann geht's in die Schule. Nur in den Ferien oder ausnahmsweise wird in den Vormittagsstunden auf dem Felde und in den Werkstätten gearbeitet. Um 12 Uhr lockt die Glocke. Einer der Knaben hat seines Amtes gewartet und den Tisch gedeckt. Der Familienbruder spricht das Gebet und hält mit der Familie das Mahl, wobei der jüngste ihm zunächst sitzt. Beim Tischgespräch waltet die freieste Gemütlichkeit. Wer kein Amt in dieser Woche hat, eilt nach dem Essen bis 1 Uhr auf den Spielplatz, wo es im Werfen und Laufen allerlei fröhliches Knabenspiel giebt. Bringt es die Jahreszeit mit sich, so lockt außer dem Spiel der Blumengarten — und wenn gar ein Bruder seinen Geburtstag hat, dann geht's trepp auf, trepp ab mit Glückwunsch und Strauß und Kranz. Um 1 Uhr ruft die Glocke zur Arbeit. Sie dauert bis zur Vesper, um halb 5 Uhr, und beginnt nach dem Mahl aufs neue bis zum Abend. Dann wird wohl noch exerziert. Singend kehren von dieser Übung die Knaben in die Familie zurück; sie bleiben im Freien, lesen, spielen, begießen die Blumen, oder baden. Um 8 Uhr ruft die Glocke zur Hausandacht. Dann wird das Abendbrot in den Familien genommen und ist das Wetter schön, so wandeln die Familien noch durch die Gärten und die Jugend singt mit den Nachtigallen, deren es im Rauhen Hause viele giebt, um die Wette. Die Nachtigallen aber singen am längsten und mit ihnen der Bruder „Wächter", der umher geht, wenn alle sich zur Ruhe gelegt haben.

2. Das Pensionat möge, obwohl später als die Brüderanstalt, Druckerei und Agentur entstanden, doch gleich nach der Kinderanstalt genannt werden um des verwandten Zweckes willen. Das Vertrauen, welches das Rauhe Haus in der deutsch-evangelischen Kirche als Rettungsanstalt gewonnen hatte, mußte im Laufe der Jahre dahin führen, daß auch Eltern, die ihren Kindern eine höhere Bildung zu gewähren imstande waren, wenn sie dieselben auf gefährliche Wege abgeirrt sahen, den Wunsch hegten, sie möchten die Kinder ihrer Sorgen einer christlichen Anstalt, wie das Rauhe Haus ist, übergeben können. Auch kamen Anmeldungen der dringendsten Art jährlich, die immer abgelehnt werden mußten. Und der Vorsteher des Rauhen Hauses, das Werk der inneren Mission, dem er sein Leben geweiht hatte, im umfassendsten Sinne betreibend und von dem Verlangen beseelt, alle Stände des Volkes, alle Schichten der Gesellschaft vom Salz des Evangeliums durchdrungen zu sehen, wie hätt' er nicht wünschen sollen, auch Kinder aus höheren Ständen in seine Anstalt aufnehmen und ihnen den Segen gesunder christlicher Zucht gewähren zu können? So ward das Pensionat errichtet. Natürlich durften die finanziellen Verhältnisse der neuen Anstalt mit denen der Kinderanstalt nicht vermengt werden. Während die Kinderanstalt neben dem spärlichen Kostgeld auf milde Beiträge gewiesen ist, mußte sich das Pensionat aus den Pensionen, die für die Zöglinge bezahlt werden, erhalten. Wie bei der Kinderanstalt, so ist auch bei dem Pensionat keine Summe als Kostgeld unabänderlich festgesetzt. Diejenigen, welche eine höhere Pension bezahlen können, helfen dadurch unbemittelten Eltern, deren Kinder gegen eine geringere Summe aufgenommen werden. Das Kuratorium der Brüderanstalt hat die Errichtung des stattlichen Pensionatsgebäudes übernommen. Die Kinderanstalt hat, wie denn alle einzelnen Abteilungen des Rauhen Hauses sich einander

Digitized by Google

nach Kräften unterstützen sollen, gedeckt, was die Brüderanstalt nicht aufbringen konnte. Aber zugeschrieben ist das Haus als Eigentum der Kinderanstalt. Das Pensionat empfängt alle Speisung von der Centralküche der Kinderanstalt und zahlt bar an dieselbe. Ostern 1852 wurde das Pensionat eröffnet. Es hat im Laufe der Zeit große Erweiterung erfahren. Gegenwärtig hat es 80 Zöglinge. Die Leitung hat der Direktor der gesamten Anstalt. Als Helfer steht ihm ein theologisch gebildeter Lehrer, ehemaliger Pastor, zur Seite, der mit den acht Oberhelfern, Kandidaten der Theologie, in dem „Weinberg“ wohnt. Das Pensionat — das sind die Grundsätze — ist nicht für Mädchen, auch nicht für erwachsene männliche Zöglinge, sondern für Knaben bestimmt, welche in der Regel das 14. Lebensjahr noch nicht überschritten haben sollen. Die Bestimmung der Pension bleibt dem Ermessen des Direktors überlassen. Unterricht, wie er in den Gymnasien und Realschulen gegeben wird, wird bei den eintretenden Zöglingen vorausgesetzt und fortgesetzt. Die ausgetretenen Zöglinge haben sich bisher der Landwirtschaft, dem Seedienst, dem Handel, dem Baufache, dem Militär, der Gärtnerei gewidmet, oder sind in höhere Klassen der Gymnasial- und Realschulen — sogar in die Prima — versetzt worden. In der häuslichen Einrichtung sind die Lebensverhältnisse, aus denen die Zöglinge kommen, berücksichtigt, jedoch ohne Luxus und Verweichlichung. Nach dem Aufstehen, im Sommer um 5, im Winter um $5^1/_2$ Uhr, und nach den nötigen Morgengeschäften ist von 6—12 Uhr Unterricht, der nur durch die Morgenandacht und das Frühstück unterbrochen wird. Zwischen jeder Unterrichtsstunde ist eine Pause. Von 12—1 Uhr ist Mittag und Freistunde; mindestens drei- oder viermal in der Woche haben die Knaben von 1—4 oder $4^1/_2$ Uhr Gelegenheit zur Beschäftigung mit körperlicher Arbeit, im Sommer mit Gartenarbeit, im Winter mit Arbeit in den Werkstätten. Es leuchtet ein, von welcher erziehlichen Bedeutung gerade für die Knaben des Pensionats die körperliche Arbeit ist. Bis 5 Uhr Vesper; von 5—7 Uhr werden die schriftlichen Arbeiten und andere Aufgaben unter Leitung und Aufsicht der Lehrer gemacht. Von 7—8 Uhr ist Freizeit. Von 8—9 Uhr ist Abendandacht und Abendessen, nachher Lektüre u. s. w. unter Aufsicht. Gegen 10 Uhr gehen die Zöglinge unter Aufsicht eines Gehilfen, der das Schlafzimmer mit ihnen teilt, zu Bett. Gemeinsame Spaziergänge und Turnübungen verstehen sich von selbst. Die Speisung ist einfach, die Bettung ohne Federbetten. Der Unterricht, der in wöchentlich 30—34 Stunden gegeben wird, umfaßt außer Katechismus und biblischer Geschichte Deutsch, Lateinisch, Griechisch, Französisch, in besonderen Fällen Hebräisch, allgemeine Geschichte, Kirchengeschichte, Geographie, Mathematik, Rechnen, Schreiben, Zeichnen, Naturgeschichte und Naturlehre, Singen. Unterricht im Englischen und Klavierspiel muß besonders vergütet werden. Die vielen Aufnahmegesuche, die fortwährend einlaufen, nicht bloß aus Deutschland, sondern auch aus England, Norwegen, Rußland und Amerika geben ein schmerzliches Zeugnis von dem Geheimnis, das über dem Geraten und Mißraten der Kinder schwebt. Die innere Geschichte des Pensionats, von welcher nur die Nächstbeteiligten hören, ist eine thränenreiche, aber auch eine gnadenvolle: sie erzählt von dem Schmerz der Eltern um ihre liebsten Schätze und von der Barmherzigkeit Gottes, in deren Hut diese Schätze geborgen worden sind. Die schöne Lage, deren gerade das Pensionat, an die herrlichsten Eichen und Kastanien gelehnt, sich erfreut; die gute Zucht, die warme Bruderliebe, der ganze Gemeingeist des Rauhen Hauses haben auch auf die Zöglinge des Pensionats den segensreichsten Einfluß geübt.

3. Die Brüderanstalt, aus welcher allmählich die „Brüderschaft des Rauhen Hauses“ erwuchs, ist eine der köstlichsten Schöpfungen des neuerwachten christlichen Geistes. Wir haben schon oben darauf aufmerksam gemacht, wie die Kinderanstalt die Veranlassung war, den von Wichern gehegten Gedanken, Arbeiter für das Reich Gottes zu erziehen und zusammenzuschließen, zur That werden zu lassen. Wir haben gesehen, daß die Zöglinge der Kinderanstalt nicht kasernenartig wohnen, essen, trinken und schlafen,

Digitized by Google

nicht soldatenmäßig außer dem Hause durch eiserne Zucht gebändigt, sondern in Familien gruppiert und je nach individuellem Bedürfnis geleitet und gepflegt und ermuntert werden. „Wer sind die nächsten Führer dieser Kinder in den Familien? Wer ißt und trinkt mit ihnen, wer schläft unter ihnen; wer hat in diesen Familien ein Auge auf das alles, was für Kinder täglich, stündlich bedacht sein will; wer ist in diesen Familien ihr nächster, immerwährender Berater und Freund und weist ihnen mit sicherer Hand und mit dem Blick, der für jeden immer das Rechte sieht, den Weg des Lebens? Ebenso geht die Menge der Kinder, und hier zunächst der Knaben, täglich oft in 10 und 12 und 15 Arbeitsgruppen auseinander; sie tischlern, schneidern, schustern, spinnen, backen, graben und hacken, und was sie sonst in die Hand nehmen mögen; dazu aber bedarf es doch vieler und zwar solcher Männer, die dergleichen Tagewerk verstehen und Kinder dazu anleiten können — so daß zwischen dem Geist, der in der Familie lebt, und dem Geist, der in den Werkstätten waltet, kein Widerspruch und Mißklang, sondern Einklang sein muß. Wer sind die Männer, die solche Arbeit unter den Kindern, in ihren Werkstätten, in Garten und Feld auszurichten verstehen? Und noch einmal hören wir von vielen Schulklassen, und wir wissen, es werden wöchentlich hunderte von Stunden im Rauhen Hause erteilt — wenn dazu auch die „Oberhelfer" mitwirken, so reicht doch die Zahl für so viele Abteilungen unmöglich aus; woher kommen denn die vielen Lehrer? Und wenn ihr Sonntags die Eltern eurer Kinder, so viele deren aus Hamburg sind, besucht, und ebenso die entlassenen Knaben, welche Lehrlinge bei Meistern sind, — wer geht alle diese vielen und weiten Wege und thut das, was auf ihnen zu beschaffen ist, mit dem rechten Verstand und mit Berücksichtigung alles dessen, was dabei erwogen sein will, wenn das Ganze einen geschlossenen Weg gehen soll? Und außerdem giebt es in einem so großen Hausstand doch täglich und wöchentlich noch so viele andere vorherzusehende und nicht vorherzusehende Geschäfte und Verrichtungen unter den Kindern oder für dieselben, wobei es auf Vertrauen und Verständnis wesentlich ankommt — wem wird dergleichen übertragen?" Diese Fragen wirft das „Festbüchlein des Rauhen Hauses" auf, um bald darauf zu antworten: „Diese Männer und Mitarbeiter, die das alles möglich machen, sind die Brüder des Rauhen Hauses," — und um die Brüder selbst diese Auskunft von sich geben zu lassen: „Wir, die hier versammelten Brüder, stammen aus allen Gauen unseres lieben Vaterlandes. Unsere Heimat ist in Preußen von der Memel bis zum Rhein, in Baden, Bayern und Hessen, in Württemberg, Thüringen und Hannover, in Mecklenburg, Holstein und Schleswig. Unter uns ist keiner, der nicht imstande wäre, sein täglich Brot mit dem zu erwerben, was er bis dahin gelernt, sei es als Lehrer oder Handwerker, als Landmann oder Kaufmann, oder welchen anderen ordentlichen Standes oder Herkommens er sei. Äußerer Mangel hat uns nicht ins Rauhe Haus geführt. Als wir aber in fernen Landen von dem Werke, das der Herr in diesem Hause begonnen und weiter geführt, gelesen und gehört, haben wir gebeten, uns an dem Segen und an der Arbeit unter den Kindern teilnehmen zu lassen. Unser Hausvater hat uns hierher als Gehilfen der Arbeit berufen. Und diesem Rufe ist keiner gefolgt ohne den Segen der Eltern. Geld und Gut haben wir dem Rauhen Hause nicht bringen können, und wenn etliche unter uns waren, die es gekonnt und gewollt, ist ihnen aus besserer Weisheit, als wir selber hatten, die Gabe nicht gestattet worden. Was wir aber alle haben, das geben wir, nämlich uns selbst als Opfer des Dankes gegen Gott, dem Ganzen zu Nutz. Was jeder gelernt und sich an innerer und äußerer Geschicklichkeit und Fertigkeit erworben und was er hier sich noch erwerben wird durch Übung und Unterweisung, das soll dem Rauhen Hause vornehmlich zum Dienst unter seinen Kindern, denen hier alles verpflichtet ist und denen wir eben Brüder sein wollen, gewidmet sein, bis, der uns gerufen, uns auch weiter sendet im Namen des Herrn, der das Gebot zeigen wird, dem wir werden zu folgen haben. So stehen wir mit unserem Hausvater und dem ganzen Rauhen Hause in dem einen Glauben an Jesum Christum, den einen Heiland und Herrn. Wir sind nichts als unnütze Knechte,

Digitized by Google

Christus ist unsere Gerechtigkeit, sein Wort allein ist unseres Fußes Leuchte. Wir sind nicht unser, sondern sein und dienen ihm, wenn auch in aller Schwachheit, doch in der Wahrheit und Hoffnung, die sein Geist denen, die ihn darum bitten, niemals versagt. In diesem Glauben und Geist sind wir eins und haben uns einander lieb als Brüder im Glauben und in der Arbeit, die uns befohlen ist." Schon im ersten Jahr nach der Gründung des Rauhen Hauses fing aus dem Bedürfnis nach Helfern für die Kinder die Brüderanstalt innerhalb der Kinderanstalt zu keimen an. Aber der erste Name für dieses keimende Werk: „Gehilfeninstitut als Seminar für die innere Mission", welcher bald in den der „Brüderanstalt" geändert ward, deutet schon darauf hin, daß die Brüdersache keineswegs nur im Interesse des Rauhen Hauses betrieben ward. „Seminar für innere Mission" — das weist in die Weite des Volkselends, das deutet auf eine Pflanzschule gläubiger Liebe zur Rettung der Brüder. Wer kann die Punkte alle aufzählen, an denen die Christen, nachdem sie eine Zeit lang ihre von der Berufsarbeit erübrigte Zeit und Kraft der „innern Mission" gewidmet, erkennen, daß hier eine persönliche Kraft für ausschließlichen Dienst der innern Mission gewonnen werden muß? Auswanderung, Stadtmission, Rettungshäuser, Anstalten für Blödsinnige, Armen- und Arbeitshäuser, Krankenpflege, Herbergswesen, Jünglingsvereine — das sind einzelne Namen, die auf überaus wichtige Arbeiten hindeuten — aber immer Neues bietet sich dar, immer neue Forderungen werden an die „Brüderanstalt" gestellt. Es ist von Anfang an nicht leicht gewesen, Jünglinge, die sich in der Brüderanstalt für den Dienst der inneren Mission vorbereiten, in so großer Anzahl zu finden, als Arbeitsstellen für sie in der Christenheit offen stehen. Der eigentümliche Dienst, um den es sich hier handelt, nämlich das demütige Eingehen auf jedes Bedürfnis, das sich regt; die Nötigung, sich an eine Stelle entsenden zu lassen, wohin der erste begeisterte Flug der christlichen Erweckung sich vielleicht keineswegs gewendet hätte, das lockt wohl einzelne tüchtige Leute, aber nicht die Menge der christlich-ernsten Jünglinge. Wer sich dem Dienst der Heidenmission ergiebt, den zieht außer dem Erregenden, was der Gedanke hat, in die weite Welt hinauszugehen, um dem Herrn neue Gebiete zu erobern, die sichere Aussicht, doch gewiß das Evangelium — freilich nach Überwindung großer Schwierigkeiten — predigen zu dürfen. Und das pflegt ja die Sehnsucht der durch Gottes Wort Erweckten zu sein, selbst das Wort Gottes verkündigen zu können. Solch eine Aussicht bietet sich den Brüdern des Rauhen Hauses nicht dar. Einzelne sind freilich nach Nordamerika gegangen, um den deutschen Brüdern das Evangelium zu bringen. In allen Fällen aber handelt es sich um die Treue im kleinen, um eine bescheidene Stellung des Dienens. Bei weitem nicht alle, nicht ein Drittel der Angemeldeten sind aufgenommen und auch von diesen sind viele als den Erwartungen nicht entsprechend wieder entlassen worden. Bei der fünfzigjährigen Jubelfeier waren 12 Brüder pensioniert, außerdem gab es 92 „Freibrüder", Männer in mannigfachen Stellungen des Lebens, Geistliche, Kaufleute, Gutsbesitzer u. s. w., welche in freier Weise mit der Brüderschaft verbunden und ihr zu dienen beflissen sind. Gerade 300 befanden sich im Dienste der inneren Mission als Hausväter in Rettungs-, Waisen-, Idioten-, Armen- und Arbeitsanstalten, in Herbergen und Vereinshäusern, Stadtmissionare, Strafanstaltsbeamte, Lehrer, Pastoren in Amerika u. s. w. Wir geben aus den „Ordnungen der Brüderschaft des Rauhen Hauses", wie sie bei der fünfzigjährigen Jubelfeier revidiert worden sind, das Wichtigste: „Die Brüderschaft des Rauhen Hauses steht um das Rauhe Haus als ihren Mittelpunkt in brüderlicher Gemeinschaft gesammelt. Ihre Aufgabe ist es, unserm evangelischen Volke an solchen Stellen, wo es zur Pflege der Armen, der Versäumten, der Kirche und ihren Gütern Entfremdeten des Dienstes gewissenhafter und wohlvorbereiteter Männer bedarf und das Vertrauen der zu ihrer Berufung berechtigten Instanzen sich an die Brüderschaft wendet, solchen Dienst innerer Mission in selbstloser Hingabe um Christi willen zu thun, resp. in freier Mitwirkung zu fördern und damit das Reich Gottes in unserm Volke bauen zu helfen. — Die im Rauhen Hause für solchen Dienst ausgebildeten und von demselben in Berufs-

Digitized by Google

tellungen der inneren Mission entsandten Brüder heißen Sendbrüder; solche Männer verschiedenen Standes und Berufes, die, in gleicher Gesinnung stehend, sich der Brüderschaft zur Förderung ihrer Aufgaben in freier Weise angeschlossen haben, heißen Freibrüder. Die Brüderschaft steht im Bekenntnis und Leben innerhalb der evangelischen Kirche und weiß sich an deren Ordnungen gebunden. Sie hält somit alle Unkirchlichkeit, alle Sektiererei und allen Separatismus von sich ausgeschlossen. Sie weiß die entsandten Brüder unter die Ordnungen derjenigen Landeskirche gestellt, in deren Bereich dieselben berufen werden. Sie fordert von ihnen Pietät und Gehorsam wie gegen die kirchlichen so gegen die staatlichen Ämter und Ordnungen, denen sie unterstellt sind, insbesondere auch gegen die nächsten Vorgesetzten. Jeder Genosse der Brüderschaft hat das Recht, aus derselben auszutreten, wenn es sein Wille ist. Jeder Sendbruder aber hat, ehe sein Austritt erfolgt, dem Vorsteher von seiner Absicht und den Gründen, die ihn dazu veranlassen, Mitteilung zu machen, damit dieser die Möglichkeit habe, durch Aufklärung oder Beseitigung von Mißständen etwaigen Übereilungen vorzubeugen. Jeder Genosse der Brüderschaft, der durch notorische Untreue in seinem Beruf oder durch unlauteren Wandel sich als der Brüderschaft unwürdig erweisen sollte, wird aus derselben ausgeschlossen. Solche Brüder, die, ohne daß ersichtliche Hinderungen vorliegen, drei Jahre lang dem Vorsteher keinerlei Nachricht über sich geben und an sie gerichtete Schreiben unbeantwortet lassen, auch keine Beiträge für die Hilfskasse mehr entrichten, werden als solche betrachtet, die der Gemeinschaft nicht mehr anzugehören wünschen." Die Aufnahmebedingungen der Sendbrüder sind: „1. Eine ernste, christliche, in einem durchaus unbescholtenen Lebenswandel bewährte Gesinnung und das aufrichtige Verlangen, dem Herrn in den Armen, Versäumten und Verirrten selbstlos und mit Hingabe der vollen Lebenskraft zu dienen. 2. Aspirant darf nicht unter 20 und nicht über 30 Jahre alt sein. Er muß gesund sein und in der Regel seiner Militärpflicht bereits genügt haben. 3. Er muß in einem ordentlich erlernten Lebensberuf stehn, der ihn bis dahin ausreichend ernährt hat und in dem er, falls sein Austritt aus der Brüderanstalt nötig werden sollte, seinen Unterhalt wiederzufinden imstande ist. 4. Er muß gute Volksschulkenntnisse oder doch die Fähigkeit besitzen, sich dieselben leicht wieder anzueignen. 5. Er muß unverlobt sein und die Verpflichtung übernehmen, sich nicht früher zu verheiraten, als bis er zu einer bestimmten festen Berufsstellung designiert ist. 6. Er muß mindestens auf ein Jahr vollständig mit Kleidung und Wäsche ausgerüstet, auch mit genügenden Geldmitteln versehen sein, um die Reise zur Brüderanstalt zu bestreiten, die nötigen Lehrbücher (etwa 20 Mk.) sich anzuschaffen, und an die Brüder-Hilfskasse ein Eintrittsgeld von 3 Mk. zu zahlen. 7. Er hat bei seiner Meldung an den Vorsteher der Brüderschaft einen von ihm selbst verfaßten und geschriebenen Lebenslauf sowie Zeugnisse und die schriftliche Erklärung einzusenden, daß er den vorstehenden Forderungen zu genügen willens, resp. imstande ist. — Das Nähere enthält der dem Aspiranten bei seiner Meldung zugehende Fragebogen." — Nachdem eine Anmeldung angenommen, tritt der Aspirant in die Brüderanstalt ein, welche 40—50 Brüder umfaßt. Dieselben werden während eines mehrjährigen Lehrkursus in das Verständnis der heiligen Schrift eingeführt, im Katechismus, der Geschichte und andern Realien, und, soweit es erforderlich, im Elementarischen unterrichtet, im Praktischen angeleitet, in Hand- und Gartenarbeiten geübt. Je nach ihren Fähigkeiten und ihren Fortschritten werden sie unter den Zöglingen der Kinderanstalt mit Beaufsichtigung von deren Handarbeiten, sowie bei deren Erziehung und Unterricht beschäftigt. Nach vollendeter Vorbereitung werden die Brüder an die Arbeitsstellen entsandt, die wir schon angedeutet haben. — Diese Brüderschaft, diese auf persönlicher Hingabe an dasselbe Haupt beruhende Glaubens-, Lebens- und Arbeitsgemeinschaft ist ein Neues, welches das Rauhe Haus der deutsch-evangelischen Christenheit gebracht hat. Mönchsorden hat uns die katholische Kirche gebracht, eng geschlossene Genossenschaften, in welchen aber der einzelne in unevangelischer Weise durch mancherlei Gelübde das köstliche, für die Gesundheit des Christenlebens unentbehrliche Gut der

Digitized by Google

Christenfreiheit an die Genossenschaft geopfert hat. Der Gegenwart unserer Kirche ist der freie Verein eine besonders beliebte Form, unter welcher Menschen in den verschiedensten Berufsstellungen einen Teil ihrer Kraft der Arbeit für das Reich Gottes widmen. Die Brüderschaft des Rauhen Hauses unterscheidet sich von jedem gewöhnlichen christlichen Verein für irgend eine Thätigkeit dadurch, daß die Glieder derselben sich ganz dem Dienste des Reiches Gottes widmen, und von den Genossenschaften der römischen Kirche dadurch, daß sie keine Gelübde in unevangelischem Sinne ablegt. Das ist ihr festester Kitt, daß sie keine vorher in Ordnungen abgemalte und nachher ins Leben gerufene Genossenschaft ist, sondern eine Genossenschaft, welche einesteils auf den unerschütterlichen Grundlagen der in Christo geoffenbarten ewigen Gottesliebe, andernteils auf einer Geschichte, auf Erlebnissen, man darf sagen auf einer Familiengeschichte und Familienerlebnissen beruht. Die Brüderschaft des Rauhen Hauses hat ihre „Ordnungen"; aber sie sind nicht ein knechtender Buchstabe, sondern, wie sie aus dem Leben herausgewachsen sind, erhalten sie sich für die Einwirkung des Lebens offen. „Das Rauhe Haus," so heißt es von diesen „Ordnungen", „das Rauhe Haus, das heißt, jene mit so vielen andern in Gottes Wort sich gründende, unter seinem Walten gestaltete Hausgemeinde im engeren Sinne, ist die Wiege aller dieser und aller übrigen bisherigen Einrichtungen unserer Brüderschaft. In diesem stillen Kreise sind sie gepflegt und herangewachsen. Wie das Rauhe Haus selbst (jetzt — 1858 — mit seinen fast 200 Hausgenossen) erst nach und nach eine vielfach gegliederte, bis ins einzelne geordnete Familie geworden, die, um den Herrn und sein Wort und Sakrament gesammelt, an diesen Säulen der Gnade als eine Rebe am Weinstock emporrankt und in der Entfaltung die innere Einheit ihrer mannigfaltigen Gaben und ihre innere Lebensordnung gefunden, so ist aus ihr in weiterem Umfange die Brüderfamilie herausgewachsen, hat die Grenzen des Hauses in immer größerer Zahl überschritten, und sich über einen großen Teil des Vaterlandes und weit über dessen Grenzen hinaus ausgebreitet mit Gebet und Arbeit in christlichen Gemeinden, Anstalten und Arbeiten der mannigfaltigsten Art. Aber diese einzeln hinziehenden, selbständig werdenden Genossen des Hauses haben sich mit ihrer Liebe gebunden gewußt an die Stätte, von der sie ausgegangen; der eine hat hier still und verborgen im Herzen und Kämmerlein, der andere dort in unmittelbarer Fortsetzung der Arbeiten des Mutterhauses die inneren Sitten und Lebensweisen desselben in freiester Weise bewahrt und weiter gepflegt, sich selbst und allen andern, die daran teilgenommen, zum Segen. Durch diese ganz freiwillige, ganz selbständige Verpflanzung dieser Ordnungen des Mutterhauses in die vielen töchterlichen Regionen, in welche die Send- und Freibrüder übergegangen, ist wie von selbst die Ordnung des Brüderhauses zu Ordnungen einer Brüderschaft und zu einem Gemeingut derselben recht eigentlich von innen heraus geworden. Die Liebe fand so das Richtige und Rechte und schuf aus sich selbst ein Recht und eine Ordnung der Brüderschaft, in der sich alle frei bewegen, als nach einem inneren Gesetz, zu dem aller Herzen von selbst das Ja gesprochen, dessen gemeinsame Bewahrung und Übung alle, die rechte Brüder waren, sich im buchstäblichen Sinne als ein Geschenk erbaten. Daraus ist erkennbar, daß diese Ordnungen keine Verordnungen sind und sein oder werden können, sondern Erzeugnisse der freien brüderlichen Liebe bleiben müssen; es ist klar, daß sie nicht als ein lastendes Gesetz, sondern nur als das freie Gesetz, in dem die Liebe haucht, das selbst, in welcher Gestalt es auch sei, Geist und Leben ist, verstanden und bewahrt und geübt werden können. Je mehr die Brüderschaft als eine Familie sich weiß, als eine Familie sich freuen und die aus der Fülle der Liebe Gottes geschöpfte Liebe unter sich bauen und sich in ihr erbauen will, desto freier und wahrer werden sich ihre Mitglieder von solchen Ordnungen nicht äußerlich gebunden, sondern innerlich getragen wissen. Dabei bleibt jedem das andere Recht, so wie es frei in die Gemeinschaft eingetreten, sie auch in voller Freiheit wieder verlassen zu dürfen, wenn er außerhalb derselben den für ihn sich eignenden Weg erkennt. Durch einen solchen Rücktritt dürfte die sich stärker dünkende Liebe sich nie verletzt fühlen und zeigen." —

Digitized by Google

Vorsteher der Brüderschaft ist der jedesmalige Vorsteher des Rauhen Hauses. Ihm steht die Aufnahme in die Brüderschaft, die Entsendung der Brüder und die Wahrnehmung aller gemeinsamen Aufgaben und Interessen der Brüderschaft in erster Linie u. — Die Oberaufsicht über alle Angelegenheiten der Brüderschaft führt das Kuratorium der Brüderanstalt — die zweite Sektion des Verwaltungsrates des Rauhen Hauses —, welchem der Vorsteher der Brüderschaft in seiner Eigenschaft als Vorsteher der Brüderanstalt ständig mit angehört. — Das Kuratorium empfängt vom Vorsteher jede ihm erforderlich erscheinende Auskunft über die Führung der Brüderanstalt und der Brüderschaft, verständigt sich mit ihm über seine bezüglichen Wünsche und bietet ihm für die Erfüllung seines Berufes jede ihm mögliche Unterstützung. — Was nun die inneren Verhältnisse der Brüderschaft betrifft, so steht sie „als eine Familie um das Rauhe Haus, als ihren Mittelpunkt, in brüderlicher Gemeinschaft gesammelt, um dem Herrn in seiner evangelischen Kirche, und zwar in der evangelischen Kirche Deutschlands, zu dienen, damit auch durch ihren Dienst innerer Mission das Reich Gottes in unserm Volk gebaut werde in Kraft seines heiligen Wortes und in Erweisung der barmherzigen Liebe, die aus dem Glauben stammt, und an welcher der Herr einst (Matth. 25, 40) die Seinen erkennen wird. — Die Brüderschaft, also in Bekenntnis und Liebe innerhalb der Kirche stehend, und in Lehre und Leben durch ihre Ordnungen gebunden, hält somit alle Sektiererei und allen Separatismus von sich ausgeschlossen." — „Alle Genossen der Brüderschaft sind gebunden, durch heiligen und unsträflichen Wandel vor dem Herrn die Wahrheit ihres Glaubens zu bewähren, und sind dafür auch der Brüderschaft verantwortlich." — Die Mitglieder der Brüderschaft stehen einer für alle und alle für einen in treuer wechselseitiger Liebe und Handreichung. Förderungsmittel der Gemeinschaft sind zunächst die Mittel der Christengemeinschaft überhaupt; gemeinsamer täglicher Gebrauch des göttlichen Worts; Gemeinschaft des Gebets und der Fürbitte, und Teilnahme am Gottesdienst; sodann: täglicher Gebrauch der Jahressprüche, die auch im Rauhen Hause täglich gebraucht werden; gemeinsame Abendmahlsfeier am ersten Adventstage und am Karfreitag; brieflicher und persönlicher Verkehr mit dem Vorsteher der Brüderschaft; Rundschreiben des Vorstehers an die Brüderschaft; die fliegenden Blätter des Rauhen Hauses; Beteiligung eines jeden Bruders an der Hilfskasse mit 1 Thaler jährlich zum Besten solcher Brüder, die unverschuldet in Not gekommen sind, und der Witwen und Waisen; Ausschluß unwürdiger, brüderliche Rüge lässiger Glieder der Brüderschaft. — Zur guten Ordnung der Brüderschaft gehört es, außer dem frommen Christenwandel überhaupt, daß alle Brüder des Rauhen Hauses, in welches Amt sie auch berufen werden mögen, nur durch Vermittlung des Vorstehers berufen werden können und daß der Vorsteher die betreffenden Kontrakte unterschreibt; daß aber die Übernahme eines Amtes von seiten des Bruders völlig freiwillig geschieht; daß der entsandte Bruder in allen Angelegenheiten seines ihm übergebenen Berufes den ihm darin unmittelbar Vorgesetzten untergeben und verantwortlich ist; daß er sich nicht früher verlobt, als er einen Hausstand gründen kann; daß er bei der Wahl der Frau den Dienst für das Reich Gottes nicht außer acht läßt; daß er in der Konviktsverbindung die Brüdersache fördert und ihre Ordnungen hält; daß er auch unter schwierigen Verhältnissen nicht eigenwillig seinen Beruf verläßt und überhaupt nur unter Vermittlung des Vorstehers. — Es geht aus den angeführten Bestimmungen hervor, daß die Brüderschaft eine Gemeinschaft freier Männer ist, die durch den werkthätigen Glauben zusammengeführt um des Reiches Gottes willen in guter Ordnung zusammen bleiben und zusammen arbeiten wollen. Aber eine solche Genossenschaft, in welcher die Selbständigkeit des einzelnen durch die Liebe der Gemeinschaft sich fügt, ist dem Geschlechte dieser Zeit ein schwer verständliches Ding. Man begreift wohl Autorität mit Unterdrückung der Freiheit oder Freiheit ohne Ordnung. In Deutschland hat man aus der „Ordnung" auf einen „Orden" geschlossen und zwar im römischen Sinne des Wortes. Die Gräfin Gasparin hat die größten

Digitized by Google

Befürchtungen ausgesprochen, es möchte römisches Wesen durch diese Brüderschaft in Deutschland sich geltend machen. „Ja," ruft sie aus, „wenn das Rauhe Haus sich in einem Lande erhübe, das völlig rein wäre von geistlichen Verirrungen, wenn der Glaube des Volks, in dessen Mitte die Brüder leben, ein fest auf der Offenbarung ruhender Glaube wäre — so würden wir nicht erschrecken. Aber die Anstalt ist in Deutschland errichtet und entwickelt sich in Deutschland — das flößt mir Furcht ein. Die deutsche Reformation hat sich nicht völlig vom römischen Katholizismus los gemacht" (vgl.: Des corporations monastiques au sein du protestantisme par l'auteur du mariage au point de vue chrétien. Tome 1. Paris 1854. S. 111). In englischer Sprache haben wir, soviel uns bekannt, zwei ausführliche, mit Liebe und im ganzen mit Verständnis abgefaßte, auch auf persönlicher Anschauung beruhende Darstellungen des Rauhen Hauses (vgl. Praying and working by the Rev. William Fleming Stevenson Dublin; second edition. London 1863; und Six months among the charities of Europe by John de Liefde. Vol. 1. London 1865). Auch John de Liefde sagt, nachdem er die »absolute submission« von seiten der Brüder als unentbehrlich für das „System" behauptet und dieses System in Betracht der »expediency« bewundernswürdig genannt: „Es ist wirklich ein wundervolles Ding, daß es einem Manne gelungen, eine Schar junger Christen zu bilden, die aus eigener freier Übereinstimmung sich selbst wie Maschinen gebrauchen lassen. In England haben wir kein Verständnis von dieser Art der Herrschaft über den Geist; hier giebt es manchen Mann, der Macht über tausend Individuen hat, aber das Verhältnis zwischen ihnen gründet sich auf Pfund, Schilling und Pence. Sie sind seine Knechte und er zahlt ihnen ihren Lohn. Aber von einer Brüderschaft — von einer Gesellschaft freier Männer, die sich freuen, Könige und Priester vor Gott zu sein und die sich zu derselben Zeit einem Manne unterwerfen, der über sie verfügt, als wären sie seine Knechte, der ihre Arbeit und ihren Wohnort nach seiner Meinung bestimmt und sie nach Gutbefinden zur Linken oder zur Rechten sendet — von solch einer Gesellschaft haben wir kein Verständnis. Die Brüder des Rauhen Hauses mögen uns versichern, daß sie sich so frei und glücklich wie die Könige fühlen, daß sie sich über dieses Mannes weise Leitung freuen, daß sie nie größere Freude gefühlt, als seit sie in diese Brüderschaft eingetreten: alles, was wir antworten können, ist: wir glauben es, aber wir verstehen es nicht. Angesehen im Lichte der Füglichkeit (expediency) ist Dr. Wicherns System völlig klar; aber im Lichte der Freiheit betrachtet ist es ein völliges Geheimnis und seine Verwirklichung ein Wunder" (a. a. O. S. 70 f.). Man spürt, daß der Verfasser von dem Hauche der Christenheit, der in dem Rauhen Hause weht, wohlthätig berührt worden ist — aber eben aus dieser Freiheit, die aus dem Glauben und der Liebe kommt, hätte er begreifen müssen, was ihm ein Geheimnis geblieben ist. Die Brüderschaft des Rauhen Hauses ist eine freie Ordnung. Freiwillig kommen die Brüder aus Glaubens- und Liebesdrang. Keiner wird gegen seinen Willen an irgend eine Arbeit, an irgend einen Ort entsendet. Und wie der Eintritt, so ist der Austritt frei. Die Ordnung ist kein „Orden" im römischen Sinne. Zunächst gilt sie nicht als etwas Verdienstliches, als eine über das Maß allgemeiner Christenpflicht hinausgehende Befolgung eines consilium evangelicum, ein überschüssiges Werk zur Erlangung besondern Lohns: dagegen streitet der durchaus evangelische Charakter der Brüderschaft, ihr Drinnenstehen in einer Kirche, die bekennt: Wenn wir alles gethan haben, so sind wir unnütze Knechte, und die nur von der Gnade lebt. Aber auch ein anderer Verdacht, der durch den Ordensnamen ausgesprochen zu werden pflegt, als sei die Brüderschaft eine den bestehenden Lebensordnungen, vor allem dem Staate gefährliche Genossenschaft, ist völlig hinfällig. Familie, Kirche, Staat, das sind die göttlichen Ordnungen, um die es sich hier handelt. Die Brüder des Rauhen Hauses, aus dem rauhhäusler Familienleben hervorgegangen, aus einer Anstalt, in welcher die Rettung des einzelnen durch Bergung in der warmen Hut des Familienlebens versucht wird, und sobald die äußeren Verhältnisse dazu angethan

Digitized by Google

, selbst zur Gründung einer Familie berufen, haben überall, wo sie arbeiten, als
ıdtmissionäre, als Hausväter, als Gefangenwärter in der Erhaltung und Herstellung
Familienlebens ein Hauptziel ihrer Arbeit, und wer sie kennt, bemerkt an ihnen
n besonders warmen Hauch des Familiengeistes — wie könnte man denken, daß
e Genossenschaft störend in die göttliche Ordnung der Familie eingreife? Ebensowenig
n man ihnen in irgend einem Sinne den Vorwurf der Unkirchlichkeit machen. Das
uhe Haus hat nie daran gedacht, sich aus der Kirche und Gemeinde herauszustellen.
e nahe läge es, selbst bei einer die Kirche ganz besonders im Gegensatz zur freien
ätigkeit betonenden Richtung, aus einer solchen Hausgenossenschaft, die doch gegen-
rtig aus nicht weniger als 355 Mitgliedern besteht, eine eigene Gemeinde zu bilden,
theologischen Inspektor ordinieren zu lassen und ihn mit der Spendung des Wortes
d Sakramentes zu betrauen! Aber die ganze Richtung des rauhhäusler Geistes, der
den großen Gemeinschaften seine Freude hat, widerstrebt dem. Das Rauhe Haus
gt fort und fort zu Horn in die Kirche, der Betsaal hat weder Kanzel noch Altar —
d die Brüder des Rauhen Hauses, wenn sie ausgesendet werden, weit entfernt, an den
ronungen und Verbänden der Kirche zu rütteln, haben die größte Freude, wenn die
iener der Kirche sich ihres Dienstes bedienen, und überall sind sie darauf bedacht, die
ıkirchlichen zu der Kirche, welcher sie angehören, wieder hinzuweisen. — Aber dem
taat sollen sie gefährlich sein! Die Hauptgefährlichkeit der römischen Orden für das
taatsleben liegt in jener der römischen Kirche und ihren Organen eigentümlichen
eringschätzung des Staats, nach welcher er neben der Kirche im Grunde keine selb-
ndige Berechtigung hat. Diese römische Betrachtung des Staats fehlt der Brüder-
haft des Rauhen Hauses als einer evangelischen. Es fehlt ihr auch die pietistische,
elche aus einer die nicht eigentlich kirchlichen Lebensgebiete geringschätzenden Lebens-
nschauung kommt. Es ist in der Brüderschaft des Rauhen Hauses eine frische, freie
ust am Volk, am Vaterland, an seiner Geschichte, an seiner künftigen Entwicklung.
ndem sie der Herstellung eines gottgefälligen Lebens auf allen Gebieten dienen wollen,
erhalten sie sich auch dem Staatsleben gegenüber weder herrschend, noch fliehend,
ondern als tüchtige Bürger, wie sie das Evangelium haben will. Und wie die rauh-
äusler Brüder außerhalb der Anstalt sich den Anordnungen der Behörden und Ver-
altungen, die sie berufen haben, unterwerfen, so sind sie auch in den Staatsgefäng-
issen einfache Beamte des Staates, gehen nicht in Ordensgewand und falscher Geistlichkeit
mher, sondern in der Uniform des Gefängnisdienstes. — Zum gegenwärtigen Bestand
der Anstalt gehört

4. Die Buchdruckerei. Sie ist seit 1842 durch Aktien gegründet; sie bezweckt
unächst passende Beschäftigung für solche Knaben (als Lehrlinge), denen die ander-
weitigen hiesigen Beschäftigungen nicht eignen würden. Grundsätzlich wird nichts von
den für die Kinder- oder Brüderanstalt gegebenen Beiträgen für die Druckerei verwandt.
Dagegen wird aller künftige Gewinn, der nach Abtrag der Schulden entstehen wird,
der Kinderanstalt zufallen, ohne daß diese irgend ein Risiko trägt. Für jene Lehrlinge
zahlt die Druckerei bereits ein Kostgeld an die Kinderanstalt. Die Druckerei steht unter
der Leitung eines Faktors; unter seiner und der Setzer und Druckergehilfen Aufsicht
werden Zöglinge der Anstalt als Lehrlinge ausgebildet. Die Buchdruckerei nimmt fremde
Aufträge an, zumeist ist sie mit dem Drucke von eigentlichen Büchern beschäftigt und
vorzüglich wird sie in Thätigkeit erhalten von der

5. Agentur des Rauhen Hauses. Dieselbe ist (seit 1844) durch verzinste
Vorschüsse einzelner ins Leben gerufen, und hat ebenfalls keinerlei Anteil an den
für die Kinder- oder Brüderanstalt gegebenen milden Beiträgen. Die Agentur ist eine
Verlagshandlung, welche ihre Artikel sämtlich in der Druckerei des Rauhen Hauses
drucken läßt, dieser den vollen Druckerpreis unverkürzt zahlt, und dadurch die Kinder-
anstalt indirekt unterstützt. Der für die Zukunft erzielte Gewinn ist der Brüderanstalt
bestimmt. Das Risiko aber fällt auf die Agentur allein zurück. Auch die Agentur des

Digitized by Google

Rauhen Hauses steht im Dienste des Gedankens: daß die Christlichkeit sich durch Tüchtigkeit im irdischen Berufe bewähren müsse. Sie ist keine christliche Buchhandlung in dem engen Sinne, daß sie sich nur mit dem Verlag und Verkauf religiöser oder nur erbaulicher Schriften befassen, sondern in dem Sinne, daß sie das ganze Gebiet der Litteratur unter den Einfluß des christlichen Geistes gestellt sehen möchte. Auch wünscht die Agentur vom schriftstellerischen Publikum in keiner Beziehung anders als jeder andere Verleger angesehen zu werden. Sie erhält mitunter Manuskripte zum Geschenk, der Regel nach aber ersteht sie dieselben durch Kauf. Sie hofft, für ihren Verlag immer mehr Veranlassung zu solchen Verbindungen zu finden, die sie in den Stand setzen werden, die wissenschaftliche und populäre Litteratur in ehrenhafter Weise zu fördern. Die Agentur steht in geschäftlicher Beziehung unter der Leitung eines der Sache vollkommen kundigen Geschäftsführers. Für ihren Betrieb hat sie seit 1844 in der Anstalt eine selbständige Buchbinderei, die von einem zünftigen Meister geleitet wird, eingerichtet. In der Stadt Hamburg (Hahntrapp Nr. 5) besitzt sie seit 1849 ein Sortimentsgeschäft, das sich aber, wie jedes andere Sortiment, dem buchhändlerischen Vertrieb der Litteratur überhaupt unterzieht. Bis jetzt sind unter andern die Geschichte von Florenz von Dr. K. Sieveking, hymnologische Arbeiten Bunsens, die Reisebeschreibungen Liebetruts, die Reden über die letzten Dinge von Karsten, Biographisches, Geschichtliches aus der Geschichte der Kirche und des Vaterlandes, Erbauliches, alles im weiten, freien, evangelischen Sinne, aus der Agentur des Rauhen Hauses hervorgegangen.

Das ist der gegenwärtige Bestand des Rauhen Hauses. Nur noch einige Zahlen aus dem Herbst des Jahres 1884 fügen wir hinzu. In den nahezu 30 größern und kleinern Gebäuden wohnen 355 Personen, darunter 195 Zöglinge der Kinderanstalt (90 Knaben), 80 Zöglinge des Pensionats, 24 Lehrlinge, 45 Brüder, 8 Oberhelfer (Kandidaten der Theologie), 23 Mädchen, 11 Gehilfinnen, 30 Hausstände, 20 Gesellen, 16 Dienstboten, 15 andere im Hause thätige Personen.

III. Geist, Leben und Wirkung des Rauhen Hauses. — Welch ein Geist das Rauhe Haus durchweht und welch ein Leben durch denselben geweckt wird, das mußte zwar durch die Erzählung von der Entstehung der Anstalt und durch die Darlegung ihres gegenwärtigen Bestandes schon deutlich werden. Aber wir glauben, daß gerade um den erziehlichen Einfluß, den das Leben im Hause an sich hat, zu kennzeichnen, wir wohlthun, dem eigentümlichen Familiengeiste der Anstalt unsere Betrachtung noch einmal zuzuwenden. Der Verfasser dieses Artikels schrieb im Jahre 1858 nach einem flüchtigen Besuche des Rauhen Hauses, dem freilich damals schon eine zehnjährige Liebe vorausgegangen war, über den Eindruck, den ihm die Anstalt gemacht hatte, nachfolgende Worte: „Das Rauhe Haus steht auf der Überzeugung, daß die Welt im argen liegt. Eine oberflächliche Betrachtungsweise könnte darum erwarten, daß dort ein strenger, finsterer, alles Natürliche unterdrückender und ertötender Geist herrsche. Aber es steht auch auf dem Glauben, daß einer ist, der die Welt aus ihrer Versunkenheit in die lichte Höhe der Freiheit der Kinder Gottes emporheben kann. Darum herrscht der Geist der Glaubensfreudigkeit und Liebesinnigkeit, der Freiheit und der Fröhlichkeit in der Ansiedlung. Der Zögling, der hier eintritt, kommt in einen Kreis von Genossen, die nicht allein unter väterlicher und brüderlicher Leitung stehen, sondern in denen durch einfachste Mittel ein Gemeingeist erweckt wird, der die Ausschreitungen einzelner oft eher zur Ordnung weist, als der beaufsichtigende Bruder mahnend oder strafend hinzuzutreten gedenkt. Welche Fülle sittlicher Wechselbeziehungen wird hervorgerufen nicht allein innerhalb der einzelnen Familie, sondern zwischen jedem und jedem! Die Geburtstage und Tauftage, die Eintritte in die Häuser und die Austritte, die Geschichte der einzelnen Häuser — welche Mannigfaltigkeit von festlichen Tagen und Stunden ist durch das alles geboten, auch abgesehen von den Festen des Kirchenjahres! In dieser Beziehung scheint es fast, als ob das Rauhe Haus den alten Matthias Claudius, der im benachbarten Wandsbeck

Digitized by Google

Kreise der Seinen jeden Tag zum Feste zu machen suchte, sich zum Vorbilde genommen habe. Und bei aller Festfeier zeigt sich freilich vor allem gute kirchliche Ordnung — aber dann auch frische, freie Fröhlichkeit. Man braucht nur einen rauhen Weihnachtsbericht zu lesen, um den ganzen wunderbar fröhlichen Geist zu spüren, der in diesem Hause wohnt und um den manche ernste Christenfamilie dieses Rettungshaus beneiden möchte. Hier steht Gottes Wille vor allem, aber der unendliche Wert der Menschenseele, das Heiligtum der Persönlichkeit wird hier auch erkannt. Hier wird gebetet, aber auch von früh bis spät gearbeitet. Hier wird Gottes Wort gelesen; aber der Reichtum des menschlichen Lebens, wie er sich aus vergangenen Zeiten ergossen und in der unsrigen sich vor uns ausgebreitet hat, wird auf Gottes Wort bezogen und in sein Licht gestellt. Hier wird getrachtet nach dem Reiche Gottes, aber das Reich Gottes ringt in der Form der Familie nach Gestaltung. Wie das Wort Fleisch ward in Bethlehem, so sucht das Wort von dem Wort hier Fleisch zu werden in den mannigfaltigsten Lebensentfaltungen, und wie dort um das fleischgewordene Wort her heller Liederklang gehört ward, so klingt's und singt's jahr ein jahr aus im Rauhen Hause. Und weil das Wort Fleisch werden will, weil das Reich Gottes mannigfaltigste volkstümlichste Weisen annimmt, so wird nicht Geistliches allein gesungen, sondern jedes gute Lied, das aus deutschem Volksmunde kommt. Will jemand den frischen, fröhlichen Geist des Rauhen Hauses in einem Bilde sehen, er denke sich die große Kastanie am alten Rauhen Hause in allen Ästen bis zum Wipfel von der gesangeslustigen Jugend besetzt — und nun klingt's auf einmal aus dem Laube heraus mit Schenkendorfs Lied an die Freiheit: „Auch bei grünen Bäumen In dem frischen Wald, Unter Blütenträumen ist dein Aufenthalt. Ach, das ist ein Leben, wenn es weht und klingt, Wenn dein stilles Weben wonnig uns durchdringt." „Das waren meine Gedanken beim ersten Besuche im Rauhen Hause" (Gelzers protest. Monatsbl. Bd. 12, S. 400 f.). Und das sind des Verfassers Gedanken, nachdem er mittlerweile die Anstalt genau kennen gelernt, noch heute. Der Geist der Anstalt wird sich auch den Fernerstehenden am besten fühlbar machen, wenn wir eine besondere Betrachtung dem Gottesdienst, dem Unterricht, der Arbeit, den Festen in der Anstalt widmen und dabei einen Blick auf die Lieder des Rauhen Hauses werfen.

1. Der Hausgottesdienst. Der Bruder, der die Küsterdienste thut, hat die Glocke gezogen. Der Bruder, der die liturgische Ordnung beim Gottesdienst überwacht, hat sich alsbald an seinen Platz begeben. Die Knaben, welche den Dienst des Bälgetretens und Thürhütens haben, sind auch auf der Stelle. Wir treten mit der ganzen Hausgenossenschaft in den Betsaal ein, den die Kunst lieblich mit Bildern des Herrn und der Apostel ausgeschmückt hat. Auch ein treffliches Ölbild, den seligen Wichern darstellend, ziert den Raum. Der Empore mit der Orgel gegenüber ist der erhöhte Sitz des Vorstehers, an der Wand hinter ihm ein erhöhtes Crucifix. Wir geben das Bild des Hausgottesdienstes, wie ihn der sel. Wichern gedacht und geübt hat, in seiner Vollständigkeit — doch mit der Bemerkung, daß diese „langen Andachten" wegen der zu großen Verschiedenheit der Kinder jetzt meist durch kürzere ersetzt werden: Gesang aus Bunsens Gesangbuch, Lesen der Jahressprüche von Knaben und Brüdern, Schriftverlesung und Gebet. Vor dem Hausvater, der den Hausgottesdienst leitet, sind die Plätze für die Vorleser und für die im Gottesdienst besonders mitwirkenden Knaben, vor diesen dann das niedrige Pult mit der prächtig gebundenen Hausbibel im größten Format. Die Hausgenossen lassen sich nieder und zwar so, daß die Abendmahlsgenossen die noch Unkonfirmierten umschließen und daß diese letzteren in fünf Reihen sitzen, in denen sich das Verhältnis zur Konfirmation abstuft: das Aufrücken von einer Reihe zur andern bis zur obersten bringt der Konfirmation immer näher. Bunsens „Allgemeines evangelisches Gesang- und Gebetbuch", das sich durch kirchlichen Takt in Auswahl und Redaktion auszeichnet, liegt überall auf den Bänken. Daß Gottes Wort gelesen, gebetet und gesungen wird, das ist jedem kirchlichen und vollständigen Hausgottesdienst eigen. Was

Digitized by Google

ist nun das Eigentümliche im Gottesdienste des Rauhen Hauses? Zunächst dieses, daß in dem Gottesdienste des ganzen Hauses, als in der idealsten Zusammenfassung aller einzelnen Glieder und Familien und Konvikte, der ganze Organismus und jeder einzelne Teil zu seinem geheiligten Rechte kommt. Nach dem Gesang einiger Verse liest der Hausvater die Losungen der Brüdergemeinde, dann lesen drei Knaben die drei Tagessprüche aus der „dreifältigen Schnur", Lehre, Verheißung und Gebet aus der heiligen Schrift enthaltend. Diese Tagessprüche verbinden, wie die Losungen der Brüdergemeinde mit unzähligen gläubigen Christen, so mit allen entlassenen Zöglingen, deren jeder die „dreifältige Schnur" beim Austritt mitbekommt. Darauf liest der Hausvater ein Gebet aus Bunsens Andachtsbuch. Darauf wird der Jahresspruch verlesen aus den Jahressprüchen, welche am Neujahrsmorgen dem ganzen Haus überreicht und allen entlassenen Brüdern zugeschickt werden. Sie enthalten die Jahreslosungen, von denen jede Familie und jedes Konvikt je eine empfängt. Und die Einrichtung ist so getroffen, daß in sämtlichen Hausgottesdiensten der Woche zusammen sämtliche Jahressprüche nach und nach gelesen und daß demnach sämtliche Konvikte und Familien im Laufe der Woche einmal vor der ganzen Hausgenossenschaft mit Segensspruch genannt werden. — Nun beten je zwei Knaben oder zwei Mädchen eins der fünf Hauptstücke aus dem kleinen Lutherschen Katechismus. — Darauf liest ein Knabe den sogenannten Wochenspruch seiner Familie aus der Familienbibel. Jede Woche schließt nämlich im Familienkreis mit einem Rückblick auf dieselbe, der in einem frei gewählten, auf äußerliches und innerliches Erlebnis sich beziehenden Schriftwort seinen Ausdruck findet. Jeder durfte am Sonnabend Vorschläge machen, aus denen dann gewählt ward. Durch diesen Wochenspruch wird jede Familie in der Hausgenossenschaft genannt und indem alle dann den vorgelesenen Spruch laut mitlesen, bekundet die Gesamtfamilie ihre Liebe zu der Einzelfamilie. — Es wird hierauf ein Vers oder ein Gotteswort gesungen und still gebetet, worauf der Hausvater die Bibel praktisch auslegt, gewöhnlich ein ganzes Buch im Zusammenhang. Das ist der zweite Hauptteil des Gottesdienstes. Waren im ersten die einzelnen Abteilungen des Organismus zur Geltung gekommen, im zweiten das ewige, alles tragende Wort, so kommt im dritten die Individualität zu ihrem Recht. Es werden die Namen derer genannt, ob sie noch im Rauhen Hause wohnen oder schon entlassen sind, welche heute ihren Geburtstag feiern, derer, welche heute getauft sind, und derer, welche heute ihrer Aufnahme oder Entlassung als Zöglinge der Kinderanstalt zu gedenken haben, was dem Vorsteher oder Inspektor Gelegenheit giebt, manches erweckliche Wort zuzufügen und dadurch die Anwesenden mit den Entlassenen in Verbindung zu erhalten. Schließlich wird im Hausgottesdienst noch die Feier der eigentümlichen Gedenk- und Festtage des ganzen Hauses, sofern sie nicht eine besondere Feier veranlassen, mitgefeiert. Ins Schlußgebet wird dann die Fürbitte für alle Feiernden aufgenommen. Eins der Kinder betet das Vaterunser. Ein Gesangvers oder psalmodischer Gesang beschließt das Ganze. — Die täglichen Abendandachten währen nur 20 Minuten. Sie bestehen aus Gesang zu Anfang und Schluß und Bibellektion nach Bunsens Lesetafel. — Aber außer der Ineinanderfügung vieler liturgischen Elemente, die dem Organismus des Hauses entspricht, und der dadurch hervorgerufenen Mannigfaltigkeit und Frische der gottesdienstlichen Handlung ist noch ein anderes dem rauhhäusler Gottesdienste eigen, welches ihn unvergeßlich macht. Das ist der treffliche Gesang. Es ist eine eigentümliche Gesundheit und Frische und Reinheit und Sicherheit in dem Gesang des Rauhen Hauses, wodurch man überrascht und innig erbaut wird.

2. Die Arbeit. Es ist ein gewöhnlicher Vorwurf, der gegen die auf dem Grunde des Evangeliums errichteten Anstalten gemacht wird, freilich nur von der Unkenntnis oder der Böswilligkeit, daß man in denselben vor lauter Beten nicht zur Arbeit komme. Vom Gebet, wie es in der großen rauhhäusler Familie gehalten wird, haben wir gesprochen. Wir haben gehört, wie wenig Zeit der ordentliche Hausgottesdienst in Anspruch nimmt. Wir wollen nun sehen, wie fleißig in der Anstalt von früh bis spät

Digitized by Google

arbeitet wird. Abgesehen davon, daß eine Erziehung verwahrloster, zum Teil im ulen Umherlungern verkommener Kinder zu welttüchtigen Menschen ohne straffe Arbeits- cht gar nicht zu denken wäre, sollte die Welt, die draußen steht, doch wissen, daß hristentum und Arbeit zusammengehörige Begriffe sind; daß die Arbeit, welche als ein rabiesssegen mit dem Menschen in die Wüste der Welt hinausgegangen ist, gerade rch das Christentum den Völkern zur Lust geworden ist und daß der Christ die Losung hrt: Wer nicht arbeitet, der soll auch nicht essen. Während aber außerhalb der Birksamkeit des Evangeliums sich ein Dualismus von Arbeit und Trägheit, von Last id Lust findet; während auf den Frondienst des Mammons die Zügellosigkeit des leisches folgt oder durch die Arbeit wie die Ruhe dieselbe dumpfe Knechtsstimmung ndurchgeht, giebt es kein erfreulicheres Schauspiel, als eine christliche Genossenschaft, ie bei der Arbeit der Feiertagsstimmung fröhlicher Gotteskinder und bei der Feier bendiger Anteilnahme des Geistes nicht verlustig geht. Im Rauhen Hause ist immer in fröhliches Arbeitsleben gewesen. Außer für die gegenwärtige Erziehung und ie künftige Ernährungsfähigkeit der Zöglinge hat die Arbeit dort für die Be- reitung der Anstaltskosten die größte Bedeutung. Es wäre verfehlt, wollte an in einem Rettungshause über der Sorge um das Verdienen des täglichen Brotes ie Sorgfalt der Erziehung versäumen. Aber, wie ein Triumph für die Anstalt ist es, enn sie am ersten nach dem Heil der ihr anvertrauten Zöglinge trachtet und ihr aus er Arbeit zur Erziehung und aus der Erziehung zur Arbeit ein reicher irdischer Ge- winn von selbst zufällt. Diesen Ruhm hat das Rauhe Haus. Von Anfang an auf leißige Arbeit angelegt, hat die Anstalt doch gern auch von andern gelernt; in Bezug auf den „Hausfleiß" von dem bekannten dänischen Rittmeister Clauson Kaas. Vor Weihnachten namentlich pflegten die rauhhäusler Zöglinge unter der kundigen Leitung der Brüder in den Feierabendstunden eine rege Thätigkeit im Anfertigen von allerlei Schmuck und Gerät zu entfalten. Die Weihnachtsbescherungen und gelegentliche Ausstellungen gaben von der erworbenen Geschicklichkeit reichlich Zeugnis. Indem die jungen Hände sich regten, fehlte auch den jungen Herzen die Bewegung der Liebe nicht, die liebe Menschen mit einer Freude überraschen will. Durch Clauson Kaas kam in den „Hausfleiß" ein neuer Trieb. Im Sommer 1879 wurden zwei rauhhäusler Brüder nach Kopenhagen geschickt, um an einem Kursus des Missionars für Hausfleiß teilzunehmen. Heimgekehrt richteten sie selbst im Rauhen Haus einen Kursus ein, an welchem auch Brüder aus andern Anstalten teilnahmen. Aus diesem Kursus ver- pflanzte sich die Arbeit in die Familien. Es hat sich dabei wie ganz von selbst gemacht, daß eine Familie eine, die andere eine andre Kunst vorwiegend geübt hat, um wenigstens in einem Stücke es zu einer erwünschten Fertigkeit zu bringen. So hatte die Familie der „Linde" vortreffliches in der Buchbinderei, die des „Bienenkorbes" in der Bürsten- binderei geleistet. Die „Eiche" übertraf alle in der großen Menge zum Teil vorzüglich ausgeführter Holzschnitzereien. Die angefertigten Arbeiten haben die Knaben meistens ihren Eltern oder Verwandten geschenkt. Jene kleinen Produkte eigenen treuen Fleißes sind also zugleich auch recht erwünschte Mittel, die Gefühle der Liebe und Dankbarkeit gegen ihre Angehörigen in den Kindern lebendig zu erhalten. Damit dieser Hausfleiß nicht jährlich mit der Weihnachtszeit ein Ende nehme, wurden ihm wöchentlich zweimal anderthalb Stunden durch den Unterrichtsplan gesichert. — In Bezug auf das Lehrlings- wesen, auf welches das Rauhe Haus von Anfang an sein Augenmerk gerichtet, hat es durch Gustav Werner in Reutlingen Anregung und Stärkung empfangen. Es ist für den Arbeitstrieb des Rauhen Hauses bezeichnend, daß an seinem fünfzigjährigen Jubelfeste 1883 gerade der neue „goldne Boden", das große, schöne Handwerkshaus, eingeweiht wurde. Nicht allein wird es jetzt leichter, die konfirmierten Zöglinge in der Anstalt festzuhalten, auch von draußen werden, soweit der Raum reicht, Lehrlinge auf- genommen. Unter tüchtigen Meistern arbeiten sich dieselben zu Gesellen empor. Schon hat das rauhhäusler Handwerk bewiesen, daß der „goldne Boden" mehr bedeutet als

Digitized by Google

eine schöne Hoffnung. Der jährliche Umsatz beläuft sich auf ungefähr 80 000 Mark. Das meiste wird für das Bedürfnis der Anstalt geliefert. Daneben hat das Rauhe Haus bedeutende Arbeiten für andere christliche Anstalten übernehmen können. Die hauptsächlichen Handwerkszweige sind: Bäckerei, Schneiderei, Schuhmacherei, Schlosserei, Tischlerei, Malerei, Glaserei, Matratzenmacherei, Maurerei, Pantoffelmacherei — außer der Buchbinderei, die zum Betrieb der Buchhandlung gehört. — Neben den Werkstätten, in welchen nur Lehrlinge arbeiten, bildet der „Hausfleiß" im Winter Gruppen von Korbflechtern, Mattenflechtern, Buchbindern. Im Pensionat schnitzen die Knaben unter andern nach friesischen Mustern.

3. Die Schule. Wie in jeder Rettungsanstalt der zu allen Zeiten möglichst Eintritt der Zöglinge und ihre große Verschiedenheit in Alter, Kenntnis, sittlichem Zustand dem Unterrichte Schwierigkeiten bereitet und für eine verhältnismäßig kleine Anzahl Schüler wegen der nötigen individuellen Behandlung derselben viele Lehrkräfte erfordert, so auch im Rauhen Hause. Es soll befriedigt werden die Kinderanstalt, das Pensionat und die Brüderanstalt. — Als Lehrkräfte sind theologisch und philologisch gebildete Lehrer thätig wie solche, welche die Prüfung als Volksschullehrer bestanden haben oder zu bestehen gedenken. — Der Unterricht in der Kinderanstalt ist dem einer sehr geförderten Volksschule zu vergleichen, nur daß er die eigentümlichen Vorzüge hat, welche aus den besonderen vorhandenen Lehrkräften und den Anstaltsverhältnissen entspringen. Die Zöglinge durchlaufen vier Klassen mit je zweijährigem Kursus. Bei der biblischen Geschichte wird Schnorrs Bibelwerk gebraucht. In der obersten Klasse werden zugleich zusammenhängende Abschnitte aus den Propheten und apostolischen Briefen gelesen. Das Lernen der Bibelsprüche geht planmäßig durch alle Klassen. Eine große Anzahl Kirchenlieder wird erklärt und auswendig gelernt. Als Katechismus wird der Lutherische vollständig eingeprägt und fleißig getrieben. Die Gebote lernen die Zöglinge im Anschluß an die biblische Geschichte. Am Samstag Vormittag werden die Sonntagsevangelien erklärt, die Episteln gelesen. Bei den Leseübungen wird unter andern das rauhhäusler Liederbuch „unsre Lieder" gebraucht. Lesen und Singen wirken zusammen, daß die rauhhäusler Gemeinde die Lieder meist auswendig weiß. Schreiben wird in deutscher und lateinischer Schrift getrieben. Satzlehre, Diktat und Aufsatz geben die nötige Sprachkenntnis und -fertigkeit. Im Rechnen und in der Geometrie werden die Knaben bis zur Stereometrie gebracht. In Geographie und Geschichte, in Naturgeschichte und Naturlehre wird Tüchtiges geleistet. Auch das Zeichnen unterbleibt nicht. Der Gesang wird nach Wieners Choralbuch und „unsern Liedern" zu großer Vollendung gebracht. Die Knaben haben in allen Klassen mit Einschluß der Stunden für Turnen, Exerzieren und Handarbeiten im Sommer 36, im Winter 34 Stunden wöchentlich; im Sommer von früh 6—7, 8—12 (Sonnabends 8—10) und an drei Abenden von 5–7½ (Mittwochs 5—8), im Winter von 8—12 und 5—7 Uhr. Eigentliche Ferien haben die Kinder der obwaltenden Verhältnisse wegen nicht, doch vor oder nach jedem Feste einen oder einige schulfreie Tage, abgesehen von den besonderen Festtagen des Rauhen Hauses. Außerdem wird der Unterricht in der Frühjahrs-, Ernte- und Herbstzeit auf einige Wochen unterbrochen. Wir fügen diesen Bemerkungen über die Schulen der Kinderanstalt Wicherns Worte hinzu: „Ein noch wirksameres geistiges Förderungsmittel der Kinder im Bunde mit der eigentlichen Schule (als die Lektüre) ist der Geist der Gemeinschaft, der unsere Jugend in engeren und weiteren Kreisen des Hauses, dem sie gliedlich angehören, umweht und trägt und bewegt, und ohne Künstelei und ohne besondere Einrichtungen ihr Lebenselement wird. Diese Verflechtung der Kinder in so mannigfache, ihren innern und äußern Verhältnissen entsprechende gemeinsame Interessen weckt so unvermerkt, als absichtslos und allmählich in ihnen Aug und Ohr und Herz und Sinn, um sich der edleren Lebensgüter freuen zu können, die als natürliche Früchte aus dem reichbelaubten Baume des gemeinsamen Lebens, unter dessen Schutz sie hier stehen, ihnen entgegenwachsen und in den Schoß fallen. Man denke dabei

Digitized by Google

n den Einfluß des von der Liebe getragenen und ihnen, den Kindern, in Hingabe ewidmeten Verkehrs seitens der erwachsenen Hausgenossen. Sie werden dadurch hne Schule und doch in einer reichen Lebensschule emporgehoben in eine ihnen bis ahin unbekannt gebliebene, ihnen nie nahe getretene Welt, die aber jetzt ihre Thore hnen rückhaltslos öffnet. Nach dieser Richtung wirkt alles zusammen. Man denke ur beispielsweise an die Gespräche und Mitteilungen der aus allen Teilen des Vaterlandes hier gesammelten anwesenden Brüder; an die brieflichen und sonstigen eistigen Anregungen, die sich aus der Zusammengehörigkeit des Ganzen mit den über rei Erdteile hin verbreiteten entsandten Brüdern ergeben; an das geregelte, Kräfte nd Zucht übende Arbeitsleben in Werkstatt, Garten und Feld; an die schöne Natur, ie hier zu jeder Jahreszeit ihre neue Herrlichkeit so wohlthuend und mannigfach erreuend entfaltet; an die fröhlichen Familien- und Hausfeste, bei denen das Gemüt nd die geschwisterliche Liebe der Knaben und Mädchen so manche Nahrung findet; azu an die ernsten und erhebenden Feiern der heiligen Zeiten des Kirchenjahres, Ostern, Pfingsten und Weihnachten, in denen das Leben des Hauses als einer großen Gesamtfamilie sich steigert und im Vollbewußtsein des lebendigen Verbundenseins mit dem lebendigen Christenvolk jedesmal alle Gemüter mit überreichem Segen erfüllt. Vor allem kommt hier in Betracht die Entlastung der Gemüter von Sorgen und Sünden aller Art, das Walten der Güte und des Ernstes, mit dem das Evangelium in reichem Maße seine Gaben und Güter über alle in Wort und That, in Geist und Kraft verteilt. Man fasse das alles zusammen und wer wird nicht erkennen, daß der harmonische Zusammenklang all dieser Töne das innerste Leben der Zöglinge, Gedanken und Gesinnungen weckend, erfassen und weiterführen und daß aus dem Zusammenwirken aller dieser Momente mit der Schule eine Bildung hervorgehen muß, an der freilich die Schule, der also in die Hand gearbeitet wird und die sich also in die Hand arbeiten läßt, ihren wesentlichen Anteil hat, aber schließlich zu bekennen hat, daß sie eben nur eines der Gefäße ist, in denen der neue Wein des neuen Lebens den Kindern dargeboten wird."

Das Pensionat, im J. 1852 begründet, nimmt ausschließlich Knaben aus den gebildeten Ständen auf, und zwar sucht es vorzugsweise solchen Knaben zu dienen, welche einer besonders sorgfältigen Aufsicht und Pflege bedürfen. Ursprünglich nur auf 12 Knaben berechnet, konnte diese Zweiganstalt, in welcher ein eigenes Hauseltern paar ausschließlich der einen Pensionatsfamilie lebte, das Bild einer christlichen Familie vollkommener darstellen, als die schon in mehrere Gruppen gespaltene Kinderanstalt. Als die Anmeldungen immer zahlreicher wurden und auf eine Erweiterung des Pensionats drängten, ging die ursprüngliche familienhafte Gestalt verloren, aber für das Schulleben ward ein großer Gewinn erzielt. Fünf Familien, unter der Führung je eines Kandidaten der Theologie oder eines lehrfähigen Bruders, brachten im Jahre fünfzig, sechzig, ja achtzig Schüler zusammen, für welche leichter die hinlänglichen Lehrkräfte gewonnen und die Klassen eingerichtet werden konnten. Innerhalb des Gesamtgebietes des Rauhen Hauses nimmt nun das Pensionat mit seinen vier Gebäuden, „Weinberg", „Turnhalle", „Eiche" und „Köcher", einen ziemlich abgegrenzten Raum ein. In dem Prospekte der Anstalt heißt es: „Das erste und vorzüglichste unsrer Erziehungsmittel ist der Unterricht. Als äußeres Ziel erstrebt unsre Pensionatsschule, die Knaben bis zur Reife für die Prima unsrer höhern öffentlichen Schulen zu fördern. Da hier die Arbeit der Schule und des Hauses in einer Hand ruht, so kann der Unterricht in viel energischerer Weise in den Dienst der Erziehung gestellt werden, als dies in öffentlichen Schulen möglich ist. Den für preußische höhere Schulen gestellten Anforderungen wird dadurch entsprochen, daß sich unsre Klasseneinteilung, Plan und Anordnung des Lehrstoffs durchweg an die für Gymnasien und Realgymnasien geltenden Bestimmungen anschließt. Die Zöglinge, welche an dem Latein nicht teilnehmen, erhalten besondern Unterricht in den realistischen Fächern. Vor allem wenden wir solchen Knaben eine

Digitized by Google

besondere Aufmerksamkeit zu, welche infolge von Leichtsinn oder mangelndem Lerntrieb, zumal in überfüllten Klassen, zurückgeblieben sind. Solche spezielle Berücksichtigung wird durch den geringen Umfang der Klassen, wie durch die Leitung und Unterstützung der häuslichen Arbeiten, überhaupt durch die Regelung der Beschäftigungen außerhalb der Schule bedeutend erleichtert." — Die Tagesordnung ist diese: Im Sommer 5½ Uhr Aufstehen, 6—7 Uhr Unterricht, 7—8 Uhr gemeinsame Hausandacht, Frühstück in den einzelnen Familien und Freizeit, 8—12 Uhr Unterricht (unterbrochen durch eine Pause von ½ Stunde), 12—1½ Uhr Mittagsessen und Freizeit, 1½—3½ Uhr Exerzieren und Turnen, resp. Garten- und Feldarbeit oder Baden (im Sommer in der Bille, im Winter ist Baden in der Krankenbaracke möglich), 3½—4 (resp. 5 Uhr) Vesper und Freizeit, 4—6½ (resp. 5—7 Uhr) Arbeitsstunden in den einzelnen Familien unter besonderer Aufsicht, 6½ (resp. 7—9½ Uhr) gemeinsame Abendandacht, Abendbrot und Freizeit. — Im Winter ändert sich die Tagesordnung in dieser Weise: 6 Uhr Aufstehen, 6½ Uhr Frühstück, 7—12 Uhr Unterricht, unterbrochen durch die Hausandacht um 8 Uhr, 12—1½ Uhr Mittagsessen und Freizeit, 1½—3½ Uhr Exerzieren und Turnen, 3½—4½ Uhr Vesper und Freizeit, 4½—7 Uhr Arbeitsstunden, 7—9½ Uhr Abendandacht, Abendbrot und Freizeit. — Man sieht, auch im Winter ist für körperliche Bewegung gesorgt. Die Turnhalle, 100 Fuß lang, 35 Fuß breit, dient zugleich als Exerzierhaus für den Winter. Diese Bestimmung deuten schon die an den Wänden auf Ständern angebrachten 150 Zündnadelgewehre an, in deren Besitz die Anstalt durch das Wohlwollen des preußischen Kriegsministeriums gelangt ist. Am Tage der goldnen Hochzeit des Kaiserpaares wurde der trefflich geschulten und hochbegeisterten Compagnie des Rauhen Hauses eine Fahne geschenkt mit der Inschrift:

Der Jugend Heer In Mannes Wehr,
In Mannes Zucht, In Mannes Ehr,
Gestählt den Mut, Geübt die Hand,
Magst ruhig sein, Lieb Vaterland.

An vaterländischen Festtagen fehlt nicht die Parade und in den Ferien wird wohl ein streng militärischer Marsch ins Holsteinsche unternommen. — Mit dem Exerzieren wechselt das Turnen. In den Ferien durchwandern die Zöglinge an mehrtägigen Turnfahrten zu Fuß das östliche Holstein bis zu seinen Seen und dem Meere. Innerhalb der Schar der Zöglinge hat sich ein besonderer „Turnverein" gebildet, der um so mehr als ein Salz in der Schar sich erwies, als seine Zöglinge auch in der geistigen Gymnastik hinter den Mitschülern nicht zurückstanden. — Wir fügen, mit Bezugnahme auf das über den Hausfleiß Gesagte, hier die Bemerkung an, wie das Handwerk gerade im Pensionat zur Kunst emporstrebt. Den Hauptschmuck bildet in der Turnhalle der große, 100 Fuß lange Alexanderzug von Thorwaldsen, den eine Reihe von Knaben, teils im Zeichenunterricht, teils in der Freizeit, freilich unter künstlerischer Beihilfe, ausgeführt haben. Wir erinnern noch an die deklamatorischen und dramatischen Aufführungen und an das reiche Gesangesleben der Anstalt und schließen mit der Bemerkung J. Wicherns: „Wer wollte den hohen sittlichen Wert aller dieser Beschäftigungen, welche die Knabenphantasie anregen und mit gesundem, bildendem Inhalte erfüllen, verkennen? Die Knaben werden so aus freiem Antriebe für jede nützliche und das Leben verschönernde Handarbeit begeistert und lernen die Arbeit als Freude betrachten, werden geschickter und selbständiger. — Jene Thätigkeiten wecken und fördern aber auch das Ehrgefühl. Auch offenbaren sie zugleich die Anlagen und Interessen des einzelnen, eine Erkenntnis, die oft sehr wichtig, ja unentbehrlich ist für die richtige Beurteilung des Knaben und für eine richtige Bestimmung des zukünftigen Lebensberufs: wir schweigen davon, wie durch jene Interessen so mancher Knabe vor sittlichen Verirrungen bewahrt bleibt." — Kinderanstalt und Pensionat bedürfen der Brüder für die Leitung der Zöglinge und wiederum bedürfen die Brüder zu ihrer eigenen Erziehung und Bildung der Jugend, um die ihre Liebe sich

Digitized by Google

emüht. Diese Erziehung und Bildung muß um des künftigen Berufs der Brüder außer-
alb des Rauhen Hauses willen in der gliedlichen Einfügung in die „Brüderschaft" mit
er größten Sorgfalt geschehen. Vorbedingungen des Eintritts sind wesentlich drei: die
Tüchtigkeit in irgend einem irdischen, nährenden Beruf; die Unbescholtenheit des Wandels;
ie christliche Entschiedenheit des Charakters. Innerhalb der Anstalt wird ein Dreifaches
ür die Brüder ins Auge gefaßt: sie müssen zur Umsicht und Selbständigkeit
rzogen werden; es gilt die Darreichung einer gewissen allgemeinen Bildung;
ndlich bedarf der künftige Beruf im Dienste der inneren Mission einer besondern
Ausrüstung. Indem wir in Bezug auf die Erziehung zur Umsicht und Selbständigkeit
nd auf die Ausbildung zum besondern Beruf auf die Schriften verweisen, die vom
Rauhen Hause ausgegangen, beschränken wir uns auf einige Bemerkungen über die
Schule, welche die Brüder durchzumachen haben. Im Laufe der Jahre hat diese Schule
der Brüder mannigfache Wandlungen erfahren, welche durch die gemehrte Erfahrung und
die wechselnden Verhältnisse aufgedrängt wurden. Von der wesentlichsten Bedeutung für
die Gestaltung der Schule war nicht bloß der Umstand, daß der Beruf der rauhhäusler
Brüder überhaupt, weil er in die mannigfaltigsten Lebensverhältnisse leitend und bessernd
eingreifen soll, die Grundlage allgemeiner Bildung fordert, sondern auch die Nötigung,
die vielen Brüdern ihr besonderer Beruf auferlegte, selbst zu unterrichten. Sollen
namentlich die Kinder der Rettungshäuser, in welchen rauhhäusler Brüder als Haus-
väter angestellt sind, in den Anstalten selbst den staatlich vorgeschriebenen Unterricht
empfangen können, so müssen die Hauseäter die staatlich geforderten Prüfungen als
Volksschullehrer bestanden haben. Das Rauhe Haus hat darauf in dem Unterricht der
Brüder mehr und mehr Rücksicht genommen und schon sind eine Reihe von Brüdern
geprüfte Lehrer. In 36—39 Stunden werden die Brüder im Alten und Neuen
Testament, Katechismus, Deutsch mit Schreiben, Rechnen und Geometrie, Geographie
und Geschichte, Naturbeschreibung und Physik, Gesang, Violine, Harmonium, im Zeichnen
und in Handarbeit und endlich in dem Werke der innern Mission unterrichtet. Für
diejenigen, welche sich der Prüfung unterziehen wollen, kommt noch Pädagogik, Chemie
und Litteraturgeschichte in Betracht.

4. Die Feste. Es ist uns manchmal, wenn uns auf den Festen des Rauhen
Hauses der in dieser großen Familie wehende Geist recht kräftig anwehte, zu Mute
gewesen, als hätten wir dieses Geistes schon anderwärts einen Hauch verspürt. Es
ist ja freilich der freudige Geist der im Evangelium sich frei und froh fühlenden Gottes-
kinder, der hier weht, wie er überall, wo Christen wohnen, wehen sollte. Aber dieser
Geist offenbart sich in mannigfaltigen Gaben — und ein ganz Eigentümliches ist doch
der rauhhäusler Familiengeist. Woher hat er seine Eigentümlichkeit? Wir haben
auf das geistige Patronat schon hingewiesen, welches der nahe beim Rauhen Hause in Gott
ruhende „Wandsbecker Bote" über die Anstalt übt: von seiner Lust und seinem Ge-
schick, Feste mit den einfachsten Mitteln zu feiern, indem das Gemüt und der aus
dem Gemüte kommende Humor in kleinste Dinge tiefen Gehalt legt und darum in
ihnen findet, haben die Rauhhäusler etwas geerbt, wie sie denn seine Lieder besonders
gerne singen. Auch darauf haben wir hingewiesen, wie bei der Gründung der Anstalt
Johann Falks Vorbild gewirkt hat: die diesem Manne eigentümliche Verbindung des
Christlichen und Poetischen und volkstümliche Gestaltung des festlichen Christenlebens
in Lied und Spruch, die frische, fromme Kindlichkeit jenes Bahnbrechers auf dem
Gebiet der Rettungsarbeit klingt im Rauhen Hause nach: wie auch seine Lieder dort
in besonders frischem Gebrauch sind. Aber diese geschichtlichen Einwirkungen reichen
doch zur Erklärung des rauhhäusler Familiengeistes nicht aus. Er ist nur aus der
Persönlichkeit dessen zu begreifen, der die Anstalt gegründet und der das Vorbildliche
jener Männer sich lebendig zu eigen gemacht hat. Wicherns Persönlichkeit ist es, die
sich, wie in das Leben des Rauhen Hauses überhaupt, so in die Feste desselben tief
eingedrückt hat. Seiner Gabe, dem quellenden Leben das Gefäß zu geben, der

Digitized by Google

Mannigfaltigkeit zur organischen Gliederung zu verhelfen, die höchsten Gedanken christlicher Anschauungen mit den kleinsten Dingen des täglichen Lebens zu verbinden; sein Humor, der nach der Arbeit für das Große und Ganze sich gerne in liebevollem Spiel zu dem einzelnen Kinde herabließ; seine freie christliche Anschauung, nach welcher er bei tiefstem Ernste des Glaubens, des Gebetes, der Arbeit fortwährend in Wort und That gegen das sogenannte „Pietistische" im Christentum protestierte; seine Lust an dem Volkstümlichen, seine Liederlust hat das festliche Leben, wie wir es im Rauhen Hause finden, hervorgerufen und ihm so starke Wurzeln verschafft, daß auch nach seinem Heimgange der festliche Klang und Odem der Anstalt nicht fehlt. Wir haben schon darauf hingewiesen, daß jedes einzelnen Kindes Geburts-, Tauf- und Eintrittstag im Hausgottesdienst genannt und dadurch gefeiert wird. Tritt schon in diesem ersten Keime einer Feier das hervor, was eigentlich jedes wahrhaftigen Festes Grund und Inhalt ist, die Geschichte des Feiernden, so sind die Familienfeste, die wir nun näher zu betrachten haben, wesentlich die Feiern der Familiengeschichte und der Geschichte des Hauses, in welchem die Familie wohnt. Das „Festbüchlein des Rauhen Hauses", von Wichern verfaßt, ist eine Chronik des Rauhen Hauses, aber so, daß die Geschichte der ganzen Anstalt in die Geschichte der einzelnen Häuser zerfällt, sowie diese Geschichten an den Familienfesten vor der ganzen Hausgenossenschaft vorgelesen werden. Wir geben die Grundlinien, in welchen solch eine Familienfeier verläuft, nach eigener Anschauung. Es war z. B. das Fest der beiden Mädchenfamilien, welche damals in den „Schwalbennestern" wohnten. Zu einer Familienfeier erläßt man keine öffentliche Einladung. Nur die beiden Hamburger „Patronatsfamilien" sind gekommen, mehr als Wirte denn als Gäste. Schade, daß das Patronat, einst eine besonders schöne Einrichtung, nach welcher jede rauhhäusler Familie sich der besondern Gunst einer Hamburger Familie erfreut, mehr und mehr erlischt. Wir begeben uns mit den Patronatsfamilien in den ersten Nachmittagsstunden hinaus. Es ist der 25. Juni, ein heller, schöner Sommertag. Der Weg führt an Hunderten von Gärten mit unzähligen Rosen vorbei unter schattigen Bäumen hin. Wiesen und Felder, die wir sehen, stehen in üppigstem Wuchs. Und das Gebiet des Rauhen Hauses trieft vom Segen Gottes. Die Beete des Gartens prangen in Fülle, die Fruchtbäume haben Früchte die Menge angesetzt, die Blumengärten stehen im vollen Schmuck. Wir eilen zunächst nach dem Betsaal, wo sich die ganze Hausgenossenschaft der Anstalt versammelt. Wir singen: „In dir ist Freude in allem Leide, o du süßer Jesus Christ", es wird gebetet, ein Schriftwort gelesen, aber der Kern der Feier ist die Geschichte der Familie und des Hauses, welche der Vorsteher oder Inspektor aus dem Festbüchlein vorliest, mancherlei Interessantes dem gedruckten Worte in lebendiger Rede hinzufügend. Das Mädchenhaus ward 1842 begonnen, in dem Jahre des großen Hamburger Brandes. Wie tritt auf einmal die Erinnerung an diese gewaltige Heimsuchung der Vaterstadt in den festlichen Kreis herein! Und wie innig ist die Geschichte, die heute erzählt werden soll, mit der vaterstädtischen Geschichte verflochten! „Unser Betsaal ward eine Herberge; Männer, Frauen, Kinder, Arme, Wohlhabende, Verlassene, sich Suchende, sich Findende weinten in demselben Thränen der Angst und Freude." Vierundzwanzig Kinder wurden zur Aufnahme gemeldet und für keins war Raum. So mußte man bauen — und die Schwalbennester wurden gebaut. Im März 1843 konnte die Kranzrede gehalten werden. Zum Kranzredner war der erste rauhhäusler Zögling, der gerade als Tischlergeselle in die Anstalt zurückgekehrt war, gewählt. Auch die Kranzrede, in leichten Reimen eine lebendige Geschichte des Rauhen Hauses, wird ganz oder zum Teil wieder vorgelesen. Und dann kommt die Geschichte des Einzugs in das neue Haus, welchem der Auszug aus dem alten Rauhen Haus voranging. Wie damals, so wird auch heute ein helles, hohes „Nun danket alle Gott" angestimmt und der Betsaal verlassen. Nun ziehen wir alle zu den „Schwalbennestern". Alle Thüren und Fenster stehen offen zum fröhlichen Ein- und Ausflug. Das Haus ist reich mit Guirlanden und Kränzen außen und innen geschmückt. Wie blank ist alles geschenert!

Digitized by Google

Wie wohl alles geordnet! Wie schön sind die heiligen Bilder in frisches Grün und bunte Blumen eingerahmt! Und wie hat die Liebe der einzelnen Kinder aus den eigenen Gärten die Blumen geholt, um auch das einzelnste des Gerätes mit einem festlichen Schmuck zu versehen. Aber der Tag ist heiß und lange, halten wir uns in den Stuben nicht auf. Draußen unter den schattigen Bäumen ist eine große Tafel gedeckt — nicht für die ganze Hausgenossenschaft, sondern nur für die Mädchenfamilien. Die Knaben, nachdem sie im Betsaal mitgefeiert und das Haus der Mädchen sich betrachtet, ziehen von Oberhelfern und Brüdern geführt hinaus, um in der kühlenden Flut ein frisches Bad zu nehmen. Wir aber setzen uns zum festlichen Mahle. Die Frauen Patroninnen bewirten uns. Ihre Töchter und Söhne helfen. Auch ihre Dienstmädchen sind mit herausgekommen, schwer mit Körben beladen. Ein Lied klingt nach dem andern, nicht bloß geistliche, sondern auch frische Natur- und kräftige Vaterlandslieder. Wer etwas zu erzählen weiß, thut es. Dann halten wir unter Gesang einen Umzug von Haus zu Haus. Wie klingt der Gesang so laut und frei durch die Gärten! Und wenn endlich die Gäste zu der Stadt zurück müssen, dann geben die feiernden Familien das Geleite bis zur großen Eiche an der Landstraße. Scheidende und Bleibende sind in der fröhlichsten Stimmung, in welcher das schöne Fest noch lange nachklingt. In ähnlicher Weise feiern die sämtlichen Familien im Laufe des Jahres ihren Stiftungstag. — Der Stiftungstag des Rauhen Hauses selbst giebt Anlaß zu einem Feste von größerer Ausdehnung. Es ist die Zeit des schönsten Herbstwetters, der 12. September. Heute merken wir schon bei dem Gang aus der Stadt nach dem Rauhen Hause in all der Menge von Menschen viele liebe befreundete Gesichter solcher, die mit uns dieselbe Straße ziehen. Ein blauer Himmel, sonst in Hamburg nicht häufig, lacht doch im September gerne über der Stadt und ihrer Umgebung — und unter dem reinen Herbsthimmel, wie liegt das Rettungsdorf friedlich, freundlich da! Es ist uns, als hätten wir nirgend die Obstbäume reicher mit Früchten beladen, als hätten wir die Äpfel nirgend lachender gesehen. Und die Herbstfarben — wie spielen sie im Sonnenschein, namentlich an dem wilden Wein, der die Häuser hinaufrankt! Wir durchschreiten die Gärten und finden uns im Betsaal dichtgedrängt nicht nur mit den Rauhhäuslern, sondern mit vielen lieben Freunden zusammen, die wir in der großen Stadt kaum je so auf einem Punkt gemeinsamer Feier zusammenhaben können. Wichern ist noch anwesend und leitet die Feier. Er bindet sich heute nicht an das gedruckte Wort in der Festgeschichte. Die dreiunddreißig Jahre seit der Gründung des Rauhen Hauses, da er mit seiner Mutter und ein paar Knaben in dem Hause einzog, ein ganzes Menschenalter, treten vor sein geistiges Auge. Welche Schmerzen und welche Freuden schließt diese Zeit in sich! Aus dem Senfkorn ist ein Baum geworden, der weit ins deutsche Land hinein und über die Grenzen hinaus seine Zweige erstreckt. Aber während das Wachstum der Anstalt zum Preise Gottes mahnt, ist's eine wehmütige Thatsache, daß von den ersten Freunden derselben einer nach dem andern ins Grab sinkt. Wir fühlen uns durch die aus der Fülle persönlichen Erlebnisses geredeten Worte im Innersten ergriffen und geloben uns, dem Rauhen Hause unter allen Wechseln der Zeit gute Freundschaft zu halten. Nach der Feier im Betsaale wird ein Umzug gehalten. Ein Bruder giebt das Zeichen mit der Trompete, wohin der Zug sich richten soll. Die singende Hausgenossenschaft geht voran, die ganze Versammlung der Freunde folgt. Die mannigfaltig verschlungenen Wege, die unter den Bäumen sich hinziehen, sind für solche Umzüge und ihre malerische Gestaltung besonders günstig. An das alte Rauhe Haus begeben wir uns zuerst. Noch immer steht es unter seinem Strohdach, eine bescheidene Hütte. Noch immer ist es von der gewaltigen, ästereichen Kastanie beschattet. Aber der Stamm des Baumes scheint altersschwach, die Äste nicht mehr zusammenhalten zu können. Sorgfältig ist er an einigen Stellen mit heilenden, schützenden Salben und Verbänden versehen und mächtige Eisenbande halten die Äste zusammen. Wie lange wird er noch stehen? so fragen wir besorgt,

Digitized by Google

haben aber die getroste Zuversicht, daß die Anstalt selbst ein Baum sei, gepflanzt an Wasserbächen, dessen Blätter nicht welken. Es ist ein festlicher Genuß, Wichern beim Umzug durch die Anstalt bei jedem einzelnen Hause die Geschichte erzählen zu hören. In all diesen Einzelheiten — wie viele Durchhilfe Gottes! Vor dem Betsaale und der grünen Tanne ist ein grüner Rasen unter Obstbäumen — dorthin wendet sich der Zug als zu seinem Ziele. Hier sind die Tische für die ganze Anstalt gedeckt. Das Äpfelfest ist mit dem Feste des Rauhen Hauses verbunden. In Körben stehen die Äpfel bereit, in andern Backwerk. Beides wird verteilt und das bescheidene Mahl gewürzt durch Gesang und fröhliche Unterhaltung der Hausgenossen, die von den Freunden im bunten Gewimmel festlich umkränzt sind. — Zur Charakteristik des Rauhen Hauses gehört wesentlich auch der jährlich unternommene „große Spaziergang". Die Turnfahrten und vaterländischen Feste haben wir schon erwähnt. — Wir eilen aber voran, um zu zeigen, wie die großen Feste der Christenheit neben der kirchlichen Feier eine eigentümliche Feier im Rauhen Hause hervorrufen. Mit dem ersten Advent, einem der allgemeinen Kommuniontage der Brüderschaft, beginnen die Adventsandachten. „Das ganze Haus versammelt sich dazu unmittelbar vor der Mittagsstunde auf 8—10 Minuten im Betsaale. Es wird ein kurzer, auf die Adventfeier bezüglicher Abschnitt aus der heiligen Schrift gelesen und ein Vers aus einem Adventslied gesungen. In dieser Versammlung aber wird unter dem stillen Jubel der Kinder, die längst darauf gewartet, das erste Adventslicht auf dem Kronleuchter des Betsaals angezündet. An den folgenden Tagen und weiter bis Weihnachten wird täglich ein neues hinzugethan, so daß der Lichterkranz sich immer voller erschließt und von Tag zu Tag zugleich immer sichtbarer verkündigt, was die Gemüter aller Kinder, aber auch aller derjenigen, die sie lieb haben, erfüllt: daß nämlich die Herrlichkeit der Weihnachten immer näher herankommt. Zugleich hat schon vor dem Advent der Klang der Freude atmenden Weihnachtslieder in den Familien und den Werkstätten der Knaben, in den Wohnstuben der Mädchen begonnen." Die Schule, die Arbeit, das Familienleben wird nun von dem Weihnachtsglanze durchschimmert. Namentlich gilt das stille Schaffen der Brüder und Kinder der wechselseitigen Weihnachtsbescherung. Sorgfältig bewahrt eine Familie vor der andern ihr Geheimnis und geheimnisvoll wird von Brüdern und Kindern bis gegen Mitternacht geschnitzt und gehämmert und gemeißelt. Zur Armenbescherung steuern nicht nur die Freunde in Hamburg und sonstorts, sondern alle Hausgenossen, die Kinder mit inbegriffen, bei. Am letzten Adventssonntage ladet jede Familie ihre Armen, die in der Nähe der Anstalt wohnen, zum Feste ein. Am Heiligabend stellen die einzelnen Familien die geheimnisvollen Arbeiten auf, so daß der einzelne allen und alle den einzelnen Freude machen. Am Festtagsmorgen versammelt sich das ganze Haus im öffentlichen Gottesdienste der Kirchengemeinde: am Nachmittag aber beleben sich die Häuser und Gärten mit den hinzukommenden Festgästen, von denen die meisten seit so vielen Jahren allen wohlbekannt sind, als gehörten sie zum Rauhen Hause, und sie gehören in Wahrheit dazu. Es ist für die Bewohner der großen Stadt ein wahrer Genuß, den winterlich schmutzigen Straßen und dem Gewimmel durcheinander wogender Menschen entronnen, in der Stille des rauhhäusler Gebiets zu weilen: und wenn, wie so oft auf Weihnacht, duftiger Reif die Tausende von Bäumen in den Gärten und um dieselben her überzogen hat und wenn die Sonne durch zarten Nebelschleier die weißen Bäume lieblich anglänzt — in der That, das ist ein unvergleichlicher Anblick. Aber wir treten auch heute in den Betsaal. Heute sitzen im Halbkreis in der vordersten Reihe vor dem Pult die armen Freunde des Rauhen Hauses, meist sehr alte Leute. Die Räume sind in bunter, malerischer Gruppierung überall mit Menschen erfüllt, namentlich auch mit Kindern. Hinter dem Pult steht ein riesiger Tannenbaum, mit vielen Lichtern und weißen Lilien kunstreich geschmückt. Die heilige Festgeschichte von der Geburt Jesu Christi wird gelesen und erklärt, eingerahmt und durchflochten von den schönsten Weihnachtsliedern: „Es ist ein Ros' entsprungen", „Gelobet seist du Jesu Christ", „Stille Nacht, heilige

Digitized by Google

Nacht," „O du fröhliche, o du selige, gnadenbringende Weihnachtszeit". Nach dieser Feier des Wortes und Liedes wird den Armen beschert. Auf die Tafel, die vor dieselben gestellt ist, tragen nun die Kinder die Gaben herzu: Brot, Kleidungsstücke, Anweisungen zu Kohlen und Torf. Zu dem Charakteristischen der Feier gehört die Absingung eines Lieds während der Verteilung der Gaben, eines Lieds, dessen zwei erste Verse Johannes Falk gedichtet und dessen acht folgende Verse die rauhhäusler Dichtkunst hinzugefügt hat. „Urquell sel'ger Himmelsfreuden, Jesus, dem mein Herz entbrennt: dich zu speisen, dich zu kleiden, sei, mein Heiland, mir vergönnt. — Die ihr Brot dem Armen brechen, ihm eröffnen Herz und Thür, ja zu denen wirst du sprechen: Seid gesegnet, kommt zu mir." Nachdem in dem Liede die Gnade des Heilands, der arm geworden, um uns reich zu machen, gepriesen worden, singen die Knaben: „Schwestern, weiht ihm Herz und Hände, der so wunderbar uns liebt" und die Mädchen erwidern: „Brüder, liebet ihn ohn' Ende, der sich uns zu eigen giebt." Und alle schließen: „Laßt in Not und Tod uns schwören, Jesus Christ mit dir vereint, abzutrocknen Menschenzähren, wo ein Bruderauge weint." Wir müssen gestehen, daß uns niemals eine Festfeier tiefer ergriffen zu inniger, heiliger Freude, als Weihnacht im Rauhen Hause. Man bringt ja dann freilich die festliche Stimmung schon mit. Aber was sie so sehr erhöht, das ist die Geschichte, die vor unsern Augen abgebildet ist, die immer sich wiederholende Weihnachtsgeschichte, die in Wort und Lied, in den seligsten und reinsten Klängen, in den schönsten Sinnbildern und vor allem in den Menschen, den Rettenden, die selbst gerettet worden sind, den Freunden der Anstalt, den Brüdern, den Kindern, den Armen, in diesem bunten, durch Alter, Bildung, Lebensstellung überaus verschiedenen, aber im Preise der Weihnachtsgnade einigen Gottesvolk vor uns steht. — Nach einer Pause von zwei Stunden, welche die Freunde des Hauses in traulichem Zusammensein zubringen, folgt dann die den Kindern der Anstalt bestimmte Bescherung, zu der Knaben und Mädchen versammelt sind, auch viele der ausgetretenen Zöglinge aus Hamburg, die Lehrlinge alle. Und namentlich nehmen die Eltern der Kinder an dieser Feier teil. Die gottesdienstliche Vorbereitung zu derselben ist die im Betsaal gehaltene. So kann jetzt ohne weiteres die jubelnde Kinderschar in die von Lichtern glänzenden weiten Räume des Arbeitshauses eingelassen werden. Familienweise wird beschert und jeder Familientisch enthält die Gaben für die einzelnen, neben dem, was das Haus bietet, auch solches, was von den fernen Eltern gesandt worden ist. Auch hier bilden die Lieder zwischen dem Betrachten und der Bescherung, darunter so viele Kunstwerke der Brüder und Kinder, die Ruhepunkte. Ein kurzes Abendgebet schließt dann inmitten aller Hinzugekommenen den Freudentag. Am zweiten Festtage besuchen die Hamburger Kinder dann ihre Eltern. — Am Neujahrstag, an welchem die Jahressprüche verteilt werden, sammeln sich abends alle Hausgenossen: es wird gelesen und gesungen, die letzten Äpfel, Nüsse und Kuchen werden gespendet, die Lichter werden noch einmal angezündet und ausgebrannt. Nach dem Abendgebet, bei dem „gute Nacht", erhält jedes Kind und wer sonst will, ein Zweiglein von der grünen Tanne zur letzten Erinnerung an das Fest und als Hoffnungszeichen, daß Weihnacht wieder kommen wird, und der Baum wird dann weggeräumt. — In die in besondern Andachten gefeierte Passionszeit fällt die Konfirmation am Sonntag Judica und die gemeinsame Abendmahlsfeier am stillen Freitag. Und am freudenreichen Ostermorgen begiebt sich in der heiligen Frühe beim Aufgang der Sonne das gesamte Haus auf die Gräber des Hauses, nun auch Wicherns Grab, die der Friedhof von Ham in sich schließt. Der Weg dahin ist ein ländlich schöner, durch Wiesen und Gärten, unter schönen Bäumen. Die Gräber sind der Grabstätte des Hauses Sieveking ganz nahe, das dem Rauhen Hause so innig verbunden ist. Dort ruht auch die „Hamburger Tabea", Amalie Sieveking, dort ruht der Mitbegründer des Rauhen Hauses, der Syndikus Sieveking, und seit Juni 1884 sein Sohn und Erbe, der Fürsorger für das Rauhe Haus, Hermann Sieveking. Und die Gräber sind überschattet von Bäumen, die einst in

Digitized by Google

Matthias Claudius' Garten standen und die, als derselbe nicht länger bestehen konnte, hierher gerettet worden sind. Es ist eine köstliche Feier in der Morgenstille, die nur vom Gesang der Vögel unterbrochen wird. Das Osterevangelium wird gelesen, ein Gebet gesprochen und ein Osterlied gesungen. — Kommt Pfingsten, so wird das Rauhe Haus mit Maien geschmückt. Und dann bietet erst das Fest der Reformation, am 31. Oktober, neuen Anlaß zu besonderer hausgottesdienstlicher Feier. In den für jene Woche anberaumten ganz kurzen Versammlungen im Betsaal wird unter dem Schalle der Heldenlieder unserer Reformation, wie sie Luther und seine Genossen dem deutschen Christenvolk gesungen, das große Bekenntnis unserer Kirche, das die Väter vor Kaiser und Reich zu Augsburg gethan, gelesen. Und in der Schule wird zu derselben Zeit das Leben Luthers erzählt. So kommt das Kirchenjahr zu Ende, damit die Adventsfreude in ein neues einführe. Der festliche Klang und Ton aber, der durch das Haus geht und in welchem den jedesmaligen Bewohnern die Geschichte des Reiches Gottes und die Geschichte der Anstalt ergreifend vor die Seele tritt, er ist die idealste Charakteristik des Hauses, weswegen wir ausführlicher davon reden mußten. — Des Lebens Höhe ist das Fest und des Festes Höhe das Lied, das aus der preisenden Seele zu Gott sich aufschwingende Lied. Wo das Leben so häufig auf die ungesuchteste Weise zum Feste sich erhebt, wie im Rauhen Hause, da darf man einen hellen, hohen Klang des Liedes erwarten. Es sei verstattet, um die Eigentümlichkeit jener Anstalt auch damit zu zeichnen, zum Schlusse des über die Feste Gesagten ein Wort über die Lieder des Rauhen Hauses, wie sie unter dem Titel „unsre Lieder" 1861 zum drittenmal im Druck ausgegangen sind, hinzuzufügen, und zwar ein Wort, das wir schon vor Jahren ausgesprochen haben. „Wichern hätte die öfter, bald in feindlichem, bald in freundlichem Sinne ausgesprochene Meinung, als ob in der inneren Mission, wie er sie betreibt, der Pietismus sich zur That ausprägte, durch nichts kräftiger widerlegen können, als durch diese Liedersammlung. Er ist sich sehr wohl bewußt, daß in der heutigen christlichen Liebesthätigkeit nicht nur Luthers Reformation fortwirkt, sondern auch jene lebensmächtige Wiederanknüpfung an die tiefsten ethischen Impulse der Reformation, jenes ritornar al segno, das wir Spener-Franckeschen Pietismus nennen. Aber das ist das Unterscheidende zwischen dem alten Pietismus und dem neu erwachten Christentum, wie es auch außer dem Rauhen Hause sich tausend Stätten erobert hat, daß jener für die gesunde Fülle des volkstümlichen Lebens keinen Sinn hatte, dieses aber alles Erlösungsbedürftige und Erlösungsfähige zu ergreifen und zu durchdringen sucht. Diese Überwindung des krankhaft Pietistischen offenbart sich in schönster Weise in den vom Rauhen Hause dargebotenen Liedern. Da tritt der alte Glaube Luthers und Speners auf, der ein volles Bekenntnis und eine ganze Liebe zu dem Herrn hat, durch den alles geworden ist, aber auch eine volle Freude an den Kreaturen, die durch ihn geschaffen, und an den sittlichen Ordnungen, die durch ihn aufgerichtet worden sind. Da wird Christus als die „hochgelobte Schönheit" erkannt, die vor allem durch Lied und Bild gefeiert werden soll, aber von der ein Glanz der Schönheit über alle Dinge ausstrahlt, die ihm nicht abgewendet sind. Die Sammlung enthält zunächst einen duftigen, frischen Strauß von Natur- und Wanderliedern, in denen die Seele dem Schöpfer ein helles Lob zujauchzt. Daß die Rauhhäusler, die so gern im Wandsbecker Holz lustwandeln, alles, was der „Wandsbecker Bote" Singbares hinterlassen, gern anstimmen, versteht sich von selbst; aber einen vollen Begriff von dem Reichtum und der Mannigfaltigkeit des zum Preis der Schöpfung Dargebotenen giebt doch erst die Thatsache, daß das Buch die frischesten, fröhlichsten, sinnigsten und innigsten Lieder von Goethe, Tieck, Uhland, Rückert, Eichendorff, Wilhelm Müller, Hoffmann von Fallersleben gesammelt und daß des „Knaben Wunderhorn" nicht wenig Beiträge dazu geliefert hat. Überhaupt hat das Buch einen vollen Zug aus dem Born des eigentlichen Volksgesanges gethan. Neben Liedern wie das rührende: „Es war ein Markgraf überm Rhein" erscheint eine Reihe geistlicher Volkslieder aus der schönen Paderborner Sammlung. Das

Digitized by Google

Geistliche ist natürlich nur soweit in dem Buche vertreten, als es nicht schon durch das Kirchengesangbuch zu seinem Rechte kommt; doch ist noch immer die Zahl geistlicher lieblicher Lieder eine große. Daneben aber findet alles seinen Klang, was in einem Menschenherzen anklingt, auch der Scherz und Schwank, natürlich mit der durch den Charakter des Rauhen Hauses, als einer christlichen Erziehungsanstalt, gegebenen Beschränkung, also z. B. mit Ausschluß des Erotischen. Nicht ausgeschlossen aber — und das dürfte die Sammlung ganz besonders empfehlen — ist das vaterländische Lied in allen seinen gesunden Gestalten. Der Preuße findet sein: „Ich bin ein Preuße, kennt ihr meine Farben?" der Österreicher sein: „Gott erhalte Franz den Kaiser," der Hamburger sein: „Heil dir, Hammonia!" aber alle Deutschen finden schöne Kaiserlieder von Karl dem Großen, Heinrich dem Finkler, Friedrich Rotbart, und namentlich die unvergeßlichen Lieder aus den Befreiungskriegen, wie sie Arndt, Schenkendorf und Körner angestimmt haben, die Lieder von Blücher, Gneisenau, Schill, Hofer, von den zu Wesel Erschossenen und den andern, welche dazu geholfen haben, den ersten Napoleon zu stürzen. Wer im deutschen Liederwald daheim ist, wird zugeben, daß eine schönere Sammlung deutscher Lieder für jung und alt schwerlich gefunden werden kann. In der That kann auch nur vom evangelischen Christentum aus eine solche Sammlung zustande kommen; denn nur der evangelische Christ hat einerseits die Lust am geistlichen Gesang, an welchem das deutsche Volk so reich ist, andererseits den offenen, gesunden Sinn, der überall in den Werken unserer Dichter, wie in den Volksliedersammlungen und dem Volksmunde die schönsten Lieder aufzufinden vermag." (Gelzers protest. Monatsblätter, Bd. 16, S. 405 ff.) Das Rauhe Haus hat durch Gottes Gnade seine Fähigkeit Feste zu feiern, die wesentlich in der Dankbarkeit für die empfangenen Gaben Gottes besteht, an dem fünfundzwanzigjährigen und am fünfzigjährigen Jubelfeste feiern dürfen. Die „Fliegenden Blätter" berichten davon. Auf sie darf verwiesen werden. Es waren Feste, an denen die Erweckung der evangelischen Kirche Deutschlands zu neuem Glauben und neuer Liebe ergreifenden Ausdruck gewann.

Eine Anstalt, die auf Gottes Wort sich gründet und aus diesem Worte Geist und Leben schöpft, muß ihre *Wirkungen* haben. Die reformatorische Weise, in welcher der Stifter des Rauhen Hauses die Rettung des Volks durch das Evangelium in der Gestalt der inneren Mission erfaßte, brachte es mit sich, daß die zunächst von ihm gegründete Anstalt der Ausgangspunkt mächtiger Anregungen auf diesem Gebiete wurde. Die monatlich erscheinenden „Fliegenden Blätter aus dem Rauhen Hause", zuerst von Dr. Wichern herausgegeben, Organ des Centralausschusses für die innere Mission der deutsch-evangelischen Kirche, sind durch die trefflichen Aufsätze über Gegenstände der inneren Mission, durch die theoretische Feststellung ihres Gebietes und durch die Mitteilungen über alle in dies Gebiet einschlagenden Thätigkeiten und Unternehmungen ein wesentliches Mittel jener Anregungen geworden. In tausend einzelnen Zügen geben sie ein klares Bild von einer Arbeit, die vor dem Geschlecht unserer Zeit den Beweis des Geistes und der Kraft für das Evangelium führt. Seit dem im Herbst 1848 zu Wittenberg gehaltenen ersten deutsch-evangelischen Kirchentag, auf welchem Wichern bei drohendem Volksuntergange die Volksrettung durch die aus dem Glauben kommende Liebe in allerhand Werken der inneren Mission verkündete, ist das Rauhe Haus noch viel mehr als sonst als leuchtender Punkt der Rettungsarbeit angesehen worden. Wer durch die Not der Zeit ergriffen helfen wollte, ohne über Mittel und Wege recht Bescheid zu wissen, wandte sich dorthin; immer lebhafter wurden die Wünsche, Arbeiter der inneren Mission aus der dortigen Brüderanstalt zu gewinnen, immer zahlreicher die Nachahmungen der Kinderanstalt in hunderten von Rettungshäusern. Es liegt außer dem Zweck dieser Darstellung, die Wirkungen des Rauhen Hauses auf dem Gebiete der inneren Mission überhaupt hier ausführlicher zu besprechen. Auch kann es nicht unsre Absicht sein, alle die Anstalten aufzuzählen, welche nach dem Vorbild des Rauhen Hauses eingerichtet worden sind. Der Artikel „Rettungshäuser" wird darüber Auskunft zu geben haben. Bei-

Digitized by Google

spielsweise seien nur die Anstalten zu Mettray bei Tours in Frankreich, zu Klein-Mettray bei Zütphen in Holland, zu Zelienopel bei Pittsburg in Nordamerika, zu Bächtelen bei Bern in der Schweiz, und in Deutschland, um die kleineren Rettungshäuser zu übergehen, die Brüderanstalten zu Duisburg, Neinstedt bei Quedlinburg und Züllchow in Pommern genannt. Das aber sei ausdrücklich bemerkt, daß auf nichtdeutschem, namentlich französischem Boden, die Nachbildung des Rauhen Hauses nicht recht gelingen wollte, weil die tiefsten Gedanken dieser Anstalt nicht gefaßt wurden: das Recht der Individualität, die damit zusammenhängende Sammlung der Zöglinge in kleinen Familien von zwölf Kindern und die auf der christlich-germanischen Wertschätzung der Individualität und der Familie beruhende Gestaltung der Wohnungen, die in den norddeutschen und zum Teil auch in den süddeutschen Dörfern nicht in geraden Straßen dicht zusammenliegen, sondern anmutig unter Bäumen versteckt. Abgesehen von der anstaltsartigen Bauart der einzelnen Häuser hat man in Mettray Familien von 40 Knaben gebildet. Eine Pflege des individuellen Lebens, wie sie im Rauhen Hause stattfindet, ist bei solchen Familien nicht mehr möglich. — Wie das Rauhe Haus nachgebildet sein will, mit Verständnis seines tiefsten Gedankens, mit Berücksichtigung der eigentümlichen lokalen und socialen Verhältnisse, das hat diejenige Nachbildung bewiesen, die als eine selbständige Schöpfung aus dem Rauhen Hause hervorgegangen ist — das evangelische Johannesstift, bei Plötzensee am Tegeler Forste bei Berlin. Alles erinnert hier an das Rauhe Haus und ist doch alles anders als dort. Zunächst berührt die Anstalt wie die Mutteranstalt durch die landschaftliche Schönheit, die sie schon hat und noch immer mehr gewinnen wird, aufs angenehmste. Die Nähe des Tegeler Forstes und des Plötzer Sees gewährt die schönsten Spaziergänge und läßt die Nähe der großen Stadt vergessen. Die Häuser der Anstalt selbst aber sind auf einem 120 Morgen betragenden, von einem schiffbaren Kanal begrenzten Boden erbaut, der, ursprünglich Fichtenwald und Moor, erst allmählich kultiviert wird. Welche Entwicklungsfähigkeit hat dadurch die Anstalt und welche Fülle tüchtiger Arbeit wird als Erziehungsmittel dadurch geboten! Auch hier sind die einzelnen Häuser nach dem wachsenden Bedürfnis entstanden. Die Häuser sind geräumiger und etwas stattlicher gebaut, als im Rauhen Hause, mit etwas über 300 Kubikfuß Raum à Person für die Wohnzimmer und etwas über 400 Kubikfuß Raum für die Schlafzimmer, jedes in einem andern Stil. Auch hier gehen den Familien die Konvikte der Brüder mit den theologischen Oberhelfern zur Seite. Aber während im Rauhen Hause die Kinderanstalt das erste war, aus welcher die Brüderanstalt hervorwuchs, gilt dem Johannesstifte als nächste Aufgabe „die Aufstellung von befähigten Männern für jeden höheren oder niederen Dienst der Armen-, Kranken-, Kinder-, Gefangenen-, Diaspora- oder verwandter Pflege, und, nach erfolgter rechtmäßiger Berufung seitens derer, welchen die Bestimmung darüber zusteht, deren Entsendung in Gemeinden, öffentliche, staatliche, kirchliche Kommunal- und Privatanstalten und Privatvereine, oder wo sonst derartige Hilfe nachgesucht werden wird." Wie die Anstalt zunächst nicht aus der vorwaltenden Rücksicht auf verwahrlose Kinder hervorgegangen ist, sondern aus dem Bedürfnis nach Arbeitern der inneren Mission, so entscheidet bei der Aufnahme nicht die bereits eingetretene Verwahrlosung, sondern Kinder, die aus irgend welchem Grunde die Erziehung des Elternhauses entbehren müssen, werden aufgenommen. Namentlich sind in dieselbe Waisen von im Kriege Gefallenen, aber auch Waisen aus Pfarrers- und Beamtenfamilien eingeführt worden. Der Unterricht darf sich darum teilweise auch höhere Ziele stecken, als in einer gewöhnlichen Rettungsanstalt. Die Erziehung zur Arbeit ist auch im Johannesstift ein Hauptgesichtspunkt. Die Kinder sollen ihre Hände — das heißt aber zugleich ihren Geist — in einer fruchtbringenden Weise gebrauchen und „durch Übung den Adel auch der Handarbeit würdigen lernen." — Überhaupt ist Arbeit, in jedem Sinne des Worts, eine Losung, die vom Rauhen Hause ausgegeben wird. Und wenn wir die Wirkungen der Arbeit, die in der Anstalt selbst geschieht, aufzählen wollen, so ist eine der hauptsächlichsten

Digitized by Google

die Gewinnung von Arbeitern für das Reich Gottes, insbesondere für die Erziehung des Volkes und der Jugend. Wer kann berechnen, welch ein Segen von diesen persönlichen Arbeitskräften, von den „Brüdern des Rauhen Hauses", als zu solcher Arbeit gebildeten, ganz derselben sich hingebenden Männern ausgeht? Eine große Anzahl der gegenwärtig im Dienste stehenden 300 Brüder des Rauhen Hauses arbeiten in Erziehungs-, insbesondere in Rettungsanstalten und in Schulen und nicht nur in Deutschland, sondern auch in andern europäischen Ländern und jenseit des Oceans in Nordamerika. An allen diesen Stellen sind die Brüder des Rauhen Hauses die Vertreter einer Erziehung, die aus dem Evangelium ihre Kraft schöpft und mit freiem, evangelischem Geiste das natürliche Leben, statt es zu unterdrücken, zu heiligen trachtet. Die Arbeit unter den Gefangenen, noch immer im Zellengefängnis von Moabit ausgerichtet, ist doch im ganzen im Abnehmen. Neben der Arbeit in den Strafanstalten selbst bemühen sich die Brüder, eine heilsame Verbindung zwischen den Gefangenen und ihren Familien zu pflegen und über den Kindern derselben zu wachen. Die Krankenpflege hat von den Brüdern außerhalb der Anstalt nur in geringem Maße übernommen werden können. In dieser Beziehung ist übrigens besonders das in Beirut, am Fuße des Libanon, von den Johanniterrittern errichtete Hospital zu nennen, in welchem früher ein Bruder als Hausvater, ein zweiter als Apotheker und zwei andere als Krankenwärter arbeiteten. Die Kranken waren neben evangelischen Deutschen Leute aller Nationen und Konfessionen Europas, aber auch mohammedanische Araber. — Auch für die Pflege der Geisteskranken sind sehr häufig Brüder verlangt, aber nur in wenigen Fällen gegeben worden, teils weil diese Arbeit überhaupt kaum in den Kreis der Brüderarbeiten zu gehören scheint, teils weil die persönlichen Kräfte nicht ausreichen, um auch diesen Anforderungen zu genügen. In der Stadtmission, einem außerordentlich viele einzelne Thätigkeiten einschließenden Beruf, arbeiten 22 Brüder, und zwar in Hamburg, Berlin, Königsberg, Breslau, Bremen, unter den Deutschen in London und Liverpool. Die Stadtmissionare, welche z. B. in Hamburg und Berlin allsonntäglich ungefähr Tausende von Kindern um Gottes Wort sammeln, im Sommer mit ihnen Ausflüge machen, im Winter ihnen zur Weihnachtsfreude helfen und welche in unzähligen Fällen die nächsten Berater der Familien in Erziehungsfragen sind, haben eine überaus wichtige Arbeit zur Rettung Versunkener, zur Verhütung des Versinkens. — Ein überaus wichtiges Werk, dem die Brüder dienen, ist die Fürsorge für die wandernden Handwerksgesellen. Seit Klemens Perthes in Bonn 1853 eine christliche Gesellenherberge „zur Heimat" gegründet hat, sind viele solcher „Herbergen zur Heimat" entstanden, mit welchen häufig „Vereinshäuser" verbunden sind als Mittelpunkte für das christliche Vereinsleben in den Städten. 48 Rauhhäusler Brüder sind gegenwärtig Hausväter und Gehilfen in Herbergen und Vereinshäusern. Auch für die Arbeiterkolonien hat das Rauhe Haus seine Brüder zu Dienst gestellt. — Unter den Deutschen in den Vereinigten Staaten Nordamerikas arbeiten 14 Brüder als Pastoren. Auch als Kolonistenprediger sind in überseeischen Ländern einige thätig. — Außer solchen zum festen Bestand gekommenen Arbeiten warten auf die Brüder in besonderen Zeiten besondere Aufgaben, aus welchen zuweilen Bleibendes sich entwickelt. So sind einst die Brüder nach Schlesien geeilt, als der Hungertyphus dort unter der Bevölkerung wütete. So hat der Notschrei der syrischen Christen, welcher 1860 aus dem Libanon in das Abendland drang, die Entsendung von Brüdern bewirkt. Und eine ganz neue Thätigkeit ist den Brüdern in den Kriegen der letzten Jahre erwacht: sie haben die Vorposten gepflegt, vor der Schlacht den Soldaten alle mögliche christliche Hilfe geleistet, namentlich auch zum Briefwechsel mit den Familien; sie haben unter dem Kugelregen die Verwundeten geholt und zu den Verbandplätzen gebracht, Lazarettdienste gethan und durch alles dies den Beweis aufs neue geliefert, wie sie ihren Beruf zu erfüllen suchen, zu ihrem Volke in allen Lagen mit dienender Liebe zu stehen. — Wir sind der Meinung, daß wir in allem, was wir bisher von den

Digitized by Google

Wirkungen des Rauhen Hauses gesagt haben, der Aufgabe der Erziehung nicht ferne gewesen sind. Denn die innere Mission, die man als die Volkserziehung zum Christentum, als die Bemühung der lebendigen, im Glauben selbständigen Christen zur Belebung und Stärkung der toten fassen könnte, berührt sich fortwährend mit der Thätigkeit, die man gewöhnlich als Erziehung bezeichnet. Sollten wir aber die Wirkungen des Rauhen Hauses auf seine Zöglinge selbst beschreiben, so müßten wir sagen, was in ähnlichen Fällen immer gesagt werden muß, daß sich die innersten Wirkungen dem Auge des Menschen entziehen, daß aber, was von treuer menschlicher Arbeit erwartet werden kann, das Rauhe Haus durch Gottes Segen reichlich aufweisen kann: eine überwiegende Mehrzahl solcher Zöglinge, die gelernt haben, ihr Brot ehrlich zu verdienen und einen sittlich unbescholtenen Wandel zu führen, und eine gute Zahl solcher, die vom Rauhen Hause mehr als dies mitgenommen haben, das Leben aus Gott, und die, weil sie das Beste dort empfangen haben, mit unverlöschlicher Dankbarkeit jener Segensstätte gedenken. Wir lassen uns mit Absicht auf keine Statistik ein, welche die Zahl der geretteten Zöglinge anzugeben wagte. Aber wir dürfen noch auf andere Wirkungen als die Erziehung der im Rauhen Hause selbst aufgenommenen Zöglinge hinweisen. Daß die deutsch-evangelischen Christen an der verwahrlosten oder der Verwahrlosung entgegengehenden Jugend ihre Schuldigkeit heute treuer und fleißiger thun als sonst, dazu hat das Rauhe Haus aufs kräftigste mitgewirkt und in gesundester Weise. Die große Aufgabe der christlichen Erziehung, Freiheit und Zucht, christlichen Ernst und christliche Fröhlichkeit, Gottes Wort und Volkstum, Gebet und Arbeit zu verbinden, wird im Rauhen Hause treu zu lösen versucht. Die mächtigen Antriebe zur Rettung des armen Volks, welche der Spener-Francksche Pietismus enthielt, sind hier hineingetaucht in die belebende Flut der christlich-patriotischen Begeisterung, wie sie in den deutschen Befreiungskriegen waltete, und in den Segen einer neuen gläubigen deutschen Theologie. Man ist im Rauhen Hause freier als im Waisenhaus zu Halle; man ist in Gottes Wort tiefer gegründet als in Falks Luthergäßchen in Weimar. Es ist der große Sinn des echtesten deutschen Volksfreundes, Luther, sein freies, fröhliches, auf die Hauptsache gerichtetes Wesen, das sich in dieser Anstalt der großen, durch die Zeit ihr gestellten Aufgaben bemächtigt hat. Evangelisch und deutsch, aber in neuer tiefer Erfassung des Evangelischen und Deutschen durch eine bedeutende Persönlichkeit, so wird im Rauhen Hause erzogen. Das bleibt der Anstalt Ruhm, und ihre Wirkung ist eine befreiende für gesetzliches, eine vertiefende für oberflächliches Christentum. Je mehr die Anstalt in ihrer Eigentümlichkeit erkannt wird, desto größer wird ihr Segen werden. Möchte zur Verbreitung richtiger Kenntnis des Rauhen Hauses auch diese Darstellung etwas beitragen!

Quellen: Festbüchlein des Rauhen Hauses zu Horn von Dr. Wichern, Vorsteher des Rauhen Hauses. 3. Aufl. Hamburg. Agentur des Rauhen Hauses. 1856. — Die sämtlich in der Agentur des Rauhen Hauses erschienenen Berichte über die Kinderanstalt und Nachrichten über die Brüderanstalt, unter welchen als eine eigene Schrift die ganze Angelegenheit des Rauhen Hauses ausführlich behandelt: Das Rauhe Haus, seine „Kinder" und „Brüder". Mitteilungen von Dr. Wichern. Zweiter Abdruck. Hamburg 1862. — Unsere Lieder. Dritte Auflage. Hamburg 1861; Agentur des Rauhen Hauses. — Die Brüder des Rauhen Hauses. Wider Herrn Dr. von Holtzendorff. Von F. Oldenberg, (damals) Anstaltsgeistlicher am Zellengefängnis in Moabit. Berlin. Wilhelm Hertz. 1861. — von Wedderkop, Das Rauhe Haus, ein Bild aus der Zeit. Oldenburg. F. Schmidt. 1851. — Der Verfasser hat seiner sehr anschaulichen Darstellung die handschriftliche Skizze zugrunde legen können, welche Dr. Wichern für die verewigte Herzogin von Orleans entworfen hatte. — Das Rauhe Haus mit Berücksichtigung des Entwicklungsganges einzelner Zweiganstalten desselben von J. Wichern, Mitvorsteher des Rauhen Hauses. Hamburg 1880. — Die neueste und vollständigste Quelle: Das Rauhe Haus und die Arbeitsfelder des Rauhen Hauses 1833 bis 1883. Eine Jubelgabe von

Digitized by Google

J. Wichern. Hamburg 1883. — Joh. Hinrich Wichern. Sein Leben und Wirken von F. Oldenberg. Hamburg. — Praying and Working by the Rev. William Flemming Stevenson, Dublin. Second Edition. London. Alex. Strahan & Comp. 1863. p. 61 bis 196. — Six months among the charities of Europe by John de Liefde. Vol. I. Al. Strahan, publisher, London 1865. Wunderlicherweise nennen diese englischen Bücher den Vorsteher des Rauhen Hauses „Immanuel" Wichern, während er nie anders als „Johann Hinrich" geheißen hat. — Zu vergleichen ist noch die gegnerische Darstellung in: Des corporations monastiques au sein du protestantisme par l'auteur du mariage au point de vue chrétien. Tome I. Paris 1854.

Wilhelm Baur.

Raumer, Karl von, gestorben in Erlangen am 2. Juni 1865 — wir möchten ihn einen Beda venerabilis nennen, auf der Höhe des 19. Jahrhunderts stehend anstatt des achten und in den Tiefen des evangelischen Protestantismus wurzelnd statt im Mönchtum — war einer von den Menschen, deren Leben und Wirken man nicht anschauen kann, ohne daß man sich versucht fühlt, zu bedauern, daß man das eine Individium nicht in zwei oder drei auseinanderlegen kann, deren jedes immer noch ein ganzer Mann, eine reich ausgestattete Persönlichkeit wäre. Seine Berufswissenschaft, als deren Lehrer er nach Breslau, Halle und Erlangen berufen wurde und welcher seine ersten Schriften wie spätere bedeutende Arbeiten gewidmet waren, war die Mineralogie; zugleich aber las er schon in Halle (1822) über Pädagogik, und seine „Geschichte der Pädagogik" (1. Aufl. 1843) ist ein klassisches Werk. Daß aber auch ein Theolog in ihm steckte, hat er unter anderem durch Vorlesungen über Augustins Konfessionen und seine Ausgabe dieses Buches (1856), wie auch durch seine Vorlesungen über das heilige Land dargethan und die theologische Fakultät in Erlangen machte ihn an seinem 70. Geburtstage zum Doktor der Theologie. Hätte er hiernach schon in zwei oder drei Fakultäten zugleich seinen wohlberechtigten Platz gefunden, so erinnerte das eiserne Kreuz auf seiner Brust daran, daß er auch im Kriegsdienst, als Adjutant Gneisenaus, in der Leipziger Schlacht und in den folgenden Heereszügen und Kämpfen mit allen Ehren seine Stelle ausgefüllt hat. Die Philologen dürften sich solch eines Genossen ebenfalls nicht schämen; daß er in ihrem Gebiete wenigstens als einem Unterrichtsfache zuhause ist, beweist der Abschnitt übers Lateinlehren im dritten Bande seines Hauptwerkes. Unter die Poeten ist er zwar nicht gegangen, aber wie die Poesie, zumal die kirchliche, ihm ein Lebenselement war, so hat er durch Herausgabe gesammelter Kirchenlieder (1831), die seit einem halben Jahrhundert den Gemeinden entzogen waren, auch dem Kirchenlied einen wesentlichen Dienst geleistet; und wie er durch seine vortreffliche Gattin, die Tochter Reichardts, mit den Musikern in Verwandtschaft stand, so war er, als genauer Kenner und Verehrer der alten italienischen und deutschen Großmeister der Tonkunst, auch in diesem Punkte für viele, zumal Studierende, die in sein Haus kamen, ein Führer zum besten und edelsten. Auch die deutschen Turner endlich haben (wie ein Artikel der Leipziger Turnzeitung 1867 Nr. 1 ff. beweist) nicht vergessen, mit welcher Liebe Raumer im Alter wie in der Jugend diesem Zweige der Bildung zugethan war. Wie nach allen Seiten hin Raumers Interesse und Lernbegierde offen gewesen, davon erzählt Harleß (in der „Zeitschrift für Protestantismus und Kirche", Februar 1866, S. 76) ein Beispiel. Harleß war einmal durch seine eigenen religionsgeschichtlichen Studien in einem Gespräch mit Raumer auf einen Punkt im indischen Religionssystem gekommen. „Indem er darauf einging," erzählt Harleß, „war ich nicht wenig verwundert zu sehen, wie er aus einem Pulte ein ganzes Konvolut der in seiner Weise zierlich und schön geschriebenen Auszüge herbeibrachte, in welchen er sorgfältig alles, was damals namentlich aus englischen Quellen zugänglich war, über indische Götterlehre und Religionsweisheit zusammengestellt hatte." Aber diese ungemeine Vielseitigkeit war keine Zerfahrenheit, und ebensowenig ein Mittel zum Prunken; es fügt sich in diesem klaren, edlen Geiste auch das Heterogene so einfach und natürlich zu

Digitized by Google

einem Ganzen, daß wir — statt mit dem Schöpfer zu rechten, warum er aus solch einem Manne nicht deren drei gemacht habe? — uns vielmehr freuen, in ihm einen lebendigen Beweis dafür zu sehen, daß alles Wissen und alles Können, woferne nur der Inhalt des Wissens die Wahrheit und der Gegenstand des Könnens das Gute und Schöne ist, eine Einheit bildet, die nur durch der Menschen Thorheit oder Dünkel und Anmaßung auseinandergerissen wird, als hätte z. B. der Geolog nichts vom Theologen, der Theolog nichts vom Geologen zu lernen. Ein lebendiges Band, das in Raumer die verschiedenartigsten Interessen und Kenntnisse zusammenhielt, war freilich schon die Pädagogik; dem Pädagogen war das Latein und das Rechnen, die Krystallkunde und die Musik u. s. f. alles gleich wichtig. Aber der Einheitspunkt lag noch tiefer in seiner Seele; es war die reine Freude an der Wahrheit als Wahrheit, in der er, wie Harleß a. a. O. S. 81 von ihm sagt, „immer zugleich das Gute und Schöne liebte; nicht um ein Wissen, bloß um zu wissen, war es ihm zu thun, sondern charaktervolles, herzerwärmendes Wissen zu pflegen und zu fördern, das war ihm ein Bestreben, für welches er einer besonderen Kunstmethode um so weniger bedurfte, je mehr von Jugend auf sein ganzes Wesen darauf angelegt war." — Für gegenwärtigen Artikel müssen wir uns, wie sich von selbst versteht, damit begnügen, die Bedeutung des Mannes für Erziehungs- und Unterrichtskunde specieller darzulegen; doch haben wir diesem eine Übersicht seines Lebensganges voranzuschicken. Die Hauptquelle hierfür ist „Karl von Raumers Leben, von ihm selbst erzählt" (Stuttgart, S. G. Liesching, 1866), ein Buch, das sich sowohl als Lebensbild eines bedeutenden Mannes, wie als Spiegel einer großen Periode der vaterländischen Geschichte und nicht minder um der gedrungenen und doch überall höchst anschaulichen und lebendigen Schreibart willen, in welcher sich männliche Ruhe mit jugendlicher Wärme verbindet, zur Jugendlektüre in ausgezeichneter Weise empfiehlt. Dazu kommt manches, was er in seiner Geschichte der Pädagogik (namentlich auch im letzten Bande, der die Geschichte der Universitäten und speciell die Geschichte der Burschenschaft enthält) aus seinem eigenen Leben beibringt; ferner der schon angeführte Aufsatz von Harleß in der Erlanger theologischen Zeitschrift; die Grabrede, die ihm am 4. Juni 1865 sein Kollege Thomasius gehalten; die Broschüre: „Zum Gedächtnis Karl von Raumers" von einem andern Kollegen, dem Juristen Dr. A. v. Scheurl, und endlich der angeführte Artikel in der „Deutschen Turnzeitung".

Raumer wurde zu Wörlitz, unweit Dessau, geboren am 9. April 1783, als Sohn eines großen Ökonomen, den 1796 der Fürst von Dessau zu seinem Kammerdirektor machte. Von der einfach-tiefen Frömmigkeit seiner Eltern sprach der Sohn noch als Greis mit der innigsten Dankbarkeit; dagegen blieb ihm freilich auch der elende Konfirmationsunterricht, in Berlin von einem Dompredigter erteilt, in fataler Erinnerung; von diesem, sagt er (Leben S. 11), wisse er nur noch, daß er ihn gelangweilt, von der Konfirmation, daß sie ihn ohne Grund geängstigt habe; der Pastor verlangte bei diesem Akte kein Bekenntnis, keinen Bibelvers, lediglich nichts von ihm. Wie er hierdurch schon negativ auf seine künftige Einsicht in das Wesen christlicher Erziehung vorbereitet wurde, so war dies nach anderer Seite auch zuvor schon der Fall gewesen, da er mit seinen Geschwistern von einem Hofmeister aufs schändlichste mißhandelt wurde, der die Eltern durch frommes Gebaren zu täuschen gewußt hatte. In Berlin, wohin er 1797 in Meierottos Schule kam, fand er ganz anderes; wieviel er diesem Manne („Friedrich dem Großen unter den Rektoren") verdankte, beweist der ihm gewidmete Abschnitt in seiner Geschichte der Pädagogik. Zu Ostern 1801 bezog er die Universität Göttingen; der Vater wollte ihn zum Juristen machen; aus Gehorsam hörte er juristische Vorlesungen, aber daneben trieb er nicht nur mit des Vaters Bewilligung Kameralistisches und Politisches, sondern auch und zwar mit höchster Vorliebe, deren sich wenigstens die Rechtskunde nach damaligem Zuschnitt von seiner Seite nicht erfreuen konnte, Mathematik, Naturgeschichte und Mineralogie — letztere (a. a. O. S. 15)

Digitized by Google

ohne die geringste Ahnung, daß er dereinst akademischer Lehrer dieser Wissenschaft sein werde. Außerdem legte er sich auf neuere Sprachen und Musik, auf letztere unter der Leitung Forkels, der ihn zur Kenntnis und zum Verständnis Sebastian Bachs führte. Schon in jener Zeit trat seine Liebe zum Wandern hervor und er wußte noch in hohem Alter den Wert größerer Ferienreisen, und zwar Fußreisen, den Studenten nicht genug anzupreisen. In Halle, wohin er 1803 übersiedelte, trieb er nur Lieblingsstudien, er hörte und las alte und neue Dichter; ward aber hier durch Steffens gewaltig angeregt für Naturstudien, und zwar namentlich durch den Gedanken, den er von jenem zuerst vernahm: daß die Erde eine Geschichte habe. Er kam dem genialen Lehrer auch persönlich näher und wurde von demselben in das Haus des Kapellmeisters Reichardt eingeführt, dessen Tochter Steffens' Frau war, und dessen Schwiegersohn im Laufe der Zeit Raumer selbst wurde. Dort sah er eine Reihe der bedeutendsten Männer, namentlich auch Schleiermacher, der den jungen Raumer außerordentlich lieb gewann; er habe, wie (s. Scheurl a. a. O. S. 9) Varnhagen berichtet, „eine fast verehrende Liebe für Schleiermacher gezeigt und seine oft nur flüchtigen Äußerungen wie goldene Sprüche eines Begeisterten aufgenommen." Bezeichnend für das innere und äußere Verhältnis dieser Männer zu einander ist, was Raumer in seinem Leben S. 45 erzählt, „er habe einst in Steffens und Schleiermachers Gegenwart die Dreistigkeit gehabt, zu erklären: er sei kein Freund von dialektischem Hin- und Herreden, von dem langen Umkreisen der Wahrheit; dagegen liebe er tief-innige kompakte Aphorismen, welche die Wahrheit direkt ins Auge fassen, einfach aussprechen und solcher Paraphrasen nicht bedürfen; dieser Keckheit seien jene aber gehörig entgegengetreten und haben sokratisch-dialektisch mit liebenswürdiger Ironie an ihm ein Exempel statuiert, was aber ihr persönliches Verhältnis im mindesten nicht gestört habe." — Im J. 1805 ging Raumer auf dringenden Rat von Steffens nach Freiberg, um den großen Mineralogen Werner zu hören; dort lernte er auch Schubert persönlich kennen. Im folgenden Jahre wollte er nach Rom gehen, um daselbst Sanskrit zu lernen. Das erinnert uns an jene religionsgeschichtlichen Studien über Indien, mit denen sich sonst unsere Mineralogen nicht zu belästigen pflegen; bei ihm aber hing beides genau zusammen, denn er lebte damals des Glaubens, die Geschichte der Erde, wie die Geologie sie kennen lehre, und die älteste Geschichte der Menschheit müssen in genauer Verbindung zusammen stehen. Aus der Romfahrt wurde nichts; dafür ward Friederike Reichardt, die schon des Studenten Herz als 14jähriges Mädchen gefesselt hatte, jetzt seine Braut; die Verlobung war ein kühner Entschluß, aber auch ein beseligender Trost unter dem Elend und der Schmach, die nach den Tagen von Austerlitz und Jena über Deutschland einbrachen. Raumer setzte seine geognostischen Studien vorerst fort; diese führten ihn 1808 nach Paris. Seine dortigen Erlebnisse und Wahrnehmungen schildert er in anziehendster Weise; entscheidend aber ward dieser Aufenthalt nach einer Seite hin, nach welcher ein Einfluß von dorther am wenigsten erwartet werden sollte; in Paris ward sein Blick auf die Erziehung gelenkt, dort erwachte der Pädagog in ihm. Er erzählt (S. 94): „Die traurige Zeit seit 1806 hatte mich krampfhaft ergriffen, menschenscheu gemacht und ganz gestimmt, mich der einsamsten Gebirgsforschung zu ergeben. In Paris steigerte sich diese Stimmung unter den übermütigen Verächtern des deutschen Vaterlandes. Aber hier war es auch, wo mir zuerst eine Hoffnung aufging, ein einsames Licht in der finsteren Nacht entgegenleuchtete. Ich las Pestalozzi und das, was Fichte in seinen Reden an die deutsche Nation über Erziehung und Pestalozzi sagt. Der Gedanke, es müsse ein neues, besseres Deutschland auf den Trümmern des alten emporwachsen, reine Jugendblüten auf verwitterter Pflanzenerde, ergriff mich mächtig. So erwachte der Entschluß, nach Ifferten zu Pestalozzi zu gehen." Im Herbst 1809 ward der Entschluß ausgeführt; der Bruder seiner Braut, ein achtjähriger Knabe, ward ihm mitgegeben, um unter seinen Augen im pestalozzischen Institut erzogen zu werden. Dieser Zeit verdanken wir die ganz vortreffliche Schilderung des Instituts und seines

Digitized by Google

Gründers im II. Bande der Geschichte der Pädagogik, der sich weniges nur an die Seite stellen darf, was andere über Pestalozzi geschrieben. Allein der Aufenthalt war weit kürzer, als sich's Raumer gedacht hatte; in der Nähe sah er schon den unheilbaren Krebsschaden, der an dem Institut haftete; Pestalozzi war dieser Erkenntnis selbst nicht verschlossen, aber die Reformvorschläge Raumers scheiterten und schon im folgenden Mai verließ er Ifferten mit dem kleinen Schwager. Unterwegs auf der Heimreise geriet er in schwere Not, weil ein für ihn bestimmter Wechsel, der nach seinem Abgang von Ifferten dahin gelangt war, schändlicherweise von dem Kassier unterschlagen wurde, was später erst ans Licht kam. Ehe dies geschah, kam er mit geborgtem Gelde nach Nürnberg, wo Schubert ihn aufnahm und ihm zusprach, die Ergebnisse seiner geognostischen Forschungen drucken zu lassen, was er ungern genug, aber durch die Leere seines Beutels gezwungen that. Es erschien seine Erstlingsschrift: „Geognostische Fragmente". Aber diese bahnte ihm den Weg zum ersten Amte; im Dez. 1810 ward er als geheimer expedierender Sekretär beim Bergdepartement in Berlin angestellt; schon 1811 folgte seine Berufung zum Professor der Mineralogie an der Universität Breslau und zugleich zum Bergrat mit 1300 Thalern Gehalt. Jetzt führte er im September die Braut heim. Das Amt ward ihm freilich erschwert, da er mit großer Mühe erst für eine Mineraliensammlung sorgen mußte, ein Schicksal, das ihn jedesmal wieder traf, so oft er später an eine Universität berufen wurde. Nun kamen die Jahre 1812 und 1813; was damals, namentlich im letzten Jahre, als man in Berlin so unendlich schwer und langsam sich entschloß, sich an das Volk zu wenden und dessen Kraft und Mut aufzurufen, die echten deutschen Männer erlebten und litten, bis endlich der zögernde König das rechte Wort sprach, das lesen wir mit neuer Teilnahme in Raumers Erzählung. Auch er, von der Macht der Zeit als einem Rufe Gottes ergriffen, machte sich auf, um in den Krieg zu ziehen, und seine Frau widerredete mit keinem Worte. Er ward Hauptmann in der Landwehr, stieg aber freiwillig herab zum Sekondelieutenant, um die eitlen Wichte zum Schweigen zu bringen, die mit aller ihrer Untauglichkeit dennoch auf höhere Offiziersstellen Anspruch machten. Er ward, wie oben erwähnt, als Gneisenaus Adjutant verwendet und machte den ganzen Krieg bis März 1814 mit, kam auch nach dem Einzug der Verbündeten wieder nach Paris. Im Mai 1814 erhielt er seinen Abschied vom Könige mit den Worten: „Sie sind dem Ruf zur Verteidigung des Vaterlandes mit so rühmlichem Eifer gefolgt, daß ich Ihren Wunsch um Entlassung aus dem Militärdienst nur als einen neuen Beweis Ihres Bestrebens ansehe, dem Staate da zu dienen, wo Sie ihm am nützlichsten werden können." Nach Breslau zurückgekehrt, erfreute er sich nunmehr im reichsten Maße seines Lehrerberufs, seines häuslichen Glückes und des Umgangs mit einer großen Anzahl trefflicher Männer, worunter er namentlich auch des später durch seine Geschichte des evangelischen Kirchengesanges berühmt gewordenen C. v. Winterfeld gedenkt; unter dessen Leitung, sagt Raumer a. a. O. S. 272, „blühte die Musik" im häuslichen und Freundeskreise. Allein der böse Frost, der sich, nachdem die Befreiungskriege vorbei waren, über Deutschland breitete, da die Großen, die „Staatskanzler", die gar viel und schnell vergessen, aber nichts gelernt hatten, den Geist der Freiheit und des Rechts wieder bannen wollten, nachdem er wider den auswärtigen Feind seine Schuldigkeit gethan, — der griff auch in Raumers so friedliches Leben und Wirken störend und betrübend ein. Raumer, vermöge seines Wahrheits- und Rechtssinnes wie vermöge seines jugendlichen Geistes, war ausgesprochenermaßen ein Freund und Vertreter des Turnwesens und der Burschenschaft; nicht der Thorheiten und Exceße, die in jugendlichem Übermute, in Zorn und Schwärmerei sich an diesen Namen knüpften (hat doch Sands ruchlose That niemanden in tiefere Bestürzung versetzt als jene echten Patrioten), aber ein Freund der gesunden Lebenskraft, die im Volk und in der akademischen Jugend geweckt war und die doch irgend einer Form zu ihrem Ausdruck bedurfte. Eine Partei unter den Breslauer Professoren aber, und darunter auch Steffens, war — freilich aus

Digitized by Google

verschiedenen Beweggründen — dem Turnen und der Burschenschaft tief abgeneigt. Verbitterte schon dies unserm R. den Aufenthalt in Breslau, so kam dazu noch ein schnödes Verfahren, das sich der Minister Schuckmann, der aus einem Freunde des Turnens plötzlich ein Feind geworden war, persönlich gegen Raumer erlaubte; derselbe hat übrigens nachher sein Unrecht wieder gut zu machen gesucht. Auf seinen eigenen Wunsch ward R. 1819 nach Halle in gleicher Eigenschaft versetzt. Dort war aber aus dem gleichen Grund, der ihm das Leben in Breslau erschwert hatte, der Empfang seitens der Kollegen kalt; die wackersten Studenten, die in Raumers Haus kamen und sich vertrauensvoll an ihn anschlossen, wurden polizeilich überwacht und gemaßregelt, und selbst Raumer mußte sich gegen den Minister von Hardenberg wegen seines Umganges mit den Studenten verteidigen. Was ihm aber das Schmerzlichste war: gerade jenes heillose Verfahren der Regierungen (ließ man doch durch eigene Regierungskommissäre noch in späteren Jahren den Studenten sagen: treiben Sie, was Sie wollen, wir werden alles nachsehen, nur politisieren Sie nicht!) hatte auf die Studenten den demoralisierendsten Einfluß; was zuvor offen und ehrlich gethan und angestrebt worden war, das zog sich jetzt ins Dunkel geheimer Bündnisse zurück; jetzt glaubten sie sich zur Lüge und anderem Schlechten förmlich berechtigt. Raumer machte auch den akademischen Senat auf diese schweren Übel aufmerksam — vergeblich. Die Lage wurde für ihn so unerträglich, daß er sich 1823 von seinem Freunde Dittmar bewegen ließ, als Lehrer und Mitvorsteher an dessen Privatinstitut nach Nürnberg zu ziehen. Aber Rosenpfade sollte er auch da nicht zu gehen bekommen. Die Anstalt, die eigentlich einen Ersatz für das heruntergekommene Nürnberger Gymnasium zu bieten bestimmt war, litt selbst an vielen und großen Mängeln, die teils in den Einrichtungen, teils in den Lehrern ihren Grund hatten. So konnte sich Raumer mit dem Musiklehrer, Joseph Gersbach, dem echten Typus der damaligen Schulmusiker, nicht verständigen. Die Notiz hierüber ist für den Geist des musikalischen Schulunterrichts in jener Zeit allzu charakteristisch, als daß wir uns versagen könnten, sie hier zu kopieren. S. 319 in seinem „Leben" sagt R.: „Gersbach — ein lieber, höchst achtungswerter, zarter Mann — war ein Schüler und Anhänger Nägelis, dieses erzprosaischen Komponisten und langweiligen Methodikers nach Pestalozzis Weise. Und was wurde gesungen? Unsere herrlichen Choräle kannte Gersbach nicht; als sie ihm vorgelegt wurden, erklärte er sie ohne weiteres für verwerflich und vermeinte die Lieder besser komponieren zu können! Ebenso wenig sang man irgend ein Volkslied." Und in einem Gutachten, das Nägeli auf Gersbachs Veranlassung abgab, machte dieser „die unverschämtesten Angriffe auf die Choralmelodien; er nannte den Choral einen lahmen, plumpen Götzen, einen dem Segen der Reformation beigemischten Fluch". (Der Unterzeichnete gesteht, daß wenn er hiervon schon früher Kenntnis gehabt hätte, er das in dem Art. Gesang, Bd. II, S. 963 über Nägeli Gesagte wohl etwas modifiziert haben würde.) Derselbe Gersbach aber, statt wenigstens das ne sutor ultra crepidam einzuhalten, pfuschte auch in den Religionsunterricht, d. h. er griff den Lehrer Ranke (späteren Oberkonsistorialrat in München, Schuberts Schwiegersohn) deshalb an, weil er nicht rationalistisch docierte! Diese Dinge, sowie die verwahrloste Disciplin, bewirkten zunächst eine Krisis; aber als die feindseligen Elemente ausgeschieden waren, so brachte man nunmehr die Anstalt in den Geruch des Pietismus (was hat doch die Dummheit nicht schon alles mit diesem Namen signalisiert!); eine nicht geringe Anzahl von Vätern nahmen ihre Söhne zurück, und die Fortdauer des Instituts war nicht mehr möglich. Dazu wirkte freilich noch ein anderer, an sich nur erfreulicher Umstand mit, der auch anderwärts den Privatgymnasien (s. d. Art.) die eigentliche Bedingung ihrer Existenz entzog: das Nürnberger öffentliche Gymnasium erhielt an Karl Ludwig Roth einen Rektor, der dasselbe mit kräftigster Hand binnen kurzem aus seinem Verfall zu neuer Blüte emporführte. Dagegen blieb eine andere von Raumer ins Leben gerufene Anstalt, ein Rettungshaus für verwahrloste Knaben, im Segen bestehen. Aber Raumer war ohne Amt; selbst als Privat-

Digitized by Google

mann ließen ihn manche merken, daß er eine von Preußen und der Burschenschaft her verdächtige Person sei. Ist's doch, als müßten gerade solch edle Seelen auch dazu dienen, daß an ihnen die Schlechtigkeit des menschlichen Herzens desto mannigfacher sich verrate! — Im J. 1826, als die Universität von Landshut nach München verlegt wurde, sollte Schubert von Erlangen dahin gezogen werden. Damit öffnete sich für Raumer die Aussicht, an Schuberts Stelle zu kommen. Nach einer langen Geduldsprobe ward im Mai 1827 diese Aussicht zur Wirklichkeit; freilich auch nicht ohne schmerzliche Erfahrungen für unsern R., denn der akademische Senat zu Erlangen protestierte gegen ihn, wie R. selbst entschuldigend sagt: „weil die Naturwissenschaften bei weitem den meisten im Senat überhaupt unbekannt waren!" Es sei dem alten König Ludwig auch hier zu Ehre gesagt, daß (ähnlich wie im Leben J. M. Sailers) sein Machtwort den Widerstand niederschlug und das Rechte traf. Raumer war dem damaligen Erlangen zu fromm, zu kirchlich; deshalb wurde ihm auch im Anfang nichts weniger als freundlich begegnet; man verklagte ihn sogar, weil er über Augustins Konfessionen las und ein Missionskränzchen hielt! Die Liebe und das Vertrauen der Studenten war es, was ihn zuerst für solche Leiden tröstete; allmählich aber — und zumeist, als in die Universität im ganzen ein anderer Geist einkehrte — gestalteten sich auch die amtlichen und kollegialischen Verhältnisse immer besser; lange Jahre vor seinem Tode schon stand er neidlos geehrt und geliebt unter Amtsgenossen, Schülern und Freunden, wie sich dies im J. 1861 bei seinem Amtsjubiläum von allen Seiten kund gab. Den Unterricht in der Mineralogie übernahm schon mehrere Jahre vor seinem Ende ein jüngerer Kollege, Pfaff, dagegen führte er die Vorlesungen über Pädagogik, über Palästina und über Augustins Konfessionen bis an seinen Tod fort. „So durften wir," sagt Thomasius in seiner Rede, „den herrlichen Greis noch eine gute Zeit behalten, denn selbst die 80 Jahre, die über sein Haupt hingegangen waren, hatten den Jugendmut und die Jugendfrische nicht zu brechen vermocht. Er blieb immer der Alte, der redende Zeuge einer großen Vergangenheit, der Patriarch in unserer Mitte, an dessen Umgang wir uns erfreuten und erquickten." — Von seinen Kindern stand ihm zur Seite der einzige noch lebende Sohn, Rudolf von Raumer, Professor der deutschen Sprache und Litteratur in Erlangen; der jüngere Sohn, Hans von Raumer, war Rechtsrat in Dinkelsbühl, 1848 Mitglied des Frankfurter Parlaments; später kämpfte er als Offizier in Schleswig-Holstein mit; nach der damaligen schändlichen Preisgebung der Herzogtümer kehrte er nach Erlangen zurück und starb an gebrochenem Herzen, nachdem er schon in Dinkelsbühl Frau und Kind verloren hatte. — Bei einem Ausgang am 16. Mai 1865 that R. einen Fall; bewußtlos ward er nach Hause getragen, nur einzelne Momente des Erwachens aus friedlichem Schlummer traten noch ein, und so ist er als 83jähriger Greis schmerzlos hingeschieden am 2. Juni jenes Jahres.

Daß wir hier nur die der Pädagogik zugewendete Seite seines Wirkens ins Auge zu fassen haben, ist schon oben gesagt. Wie nun hat er zu dieser Wissenschaft gestanden? Was verdankt sie ihm?

Mit einem neuen System der Erziehung hat er die Welt nicht bereichert; das pädagogische Zeughaus hat keine besondere Raumersche Methode aufzuweisen. Sehr richtig hat Harleß (a. a. O. S. 80) gesagt: „Es ist gewiß nicht zufällig, daß er statt eines Systems der Pädagogik eine Geschichte derselben schrieb" *). Und, um dies gleich beizufügen, gerade diese Geschichte giebt auch in ihrem Teile den Beweis, daß der Verfasser auf das, was man sonsthin Systematik nennt, und was auch in der Darstellung eines geschichtlichen Stoffes seinen Platz findet, kein Gewicht legt. Auch diese Geschichte giebt weder eine Geschichtskonstruktion, noch bemüht sie sich um absolute Vollständigkeit

*) „Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen klassischer Studien bis auf unsre Zeit." Erster und zweiter Teil 1843. Dritter Teil 1847 und 1852. Vierter Teil 1855. — Dritte Auflage des ganzen Werkes 1857. Stuttgart bei S. G. Liesching.

Digitized by Google

und Gleichmäßigkeit der Behandlung. Man möchte manche Lücken, z. B. zwischen dem Philanthropinismus und Pestalozzi, ausgefüllt, ebenso von Pestalozzi an den geschichtlichen Faden bis zur Gegenwart fortgeführt sehen; statt dessen kommen dann wieder Abschnitte vor (über Religionsunterricht, über Mädchenerziehung ꝛc.), die weit eher in ein praktisches Lehrbuch der Erziehung, als in eine Geschichte der Pädagogik zu gehören scheinen. Daraus erhellt, daß die oben erwähnte, gegen Schleiermacher von ihm selbst ausgesprochene Vorliebe für aphoristische Darstellung bei ihm nicht bloß so zu sagen passiv, sondern ebensosehr aktiv vorhanden war; es herrscht, nach Harleß' Ausdruck, in seinem Stil wie in seiner Lehrweise ein plastischer Realismus; alles, was nur Umschweif wäre, nur der Form halber beigefügt würde, läßt er einfach weg. Es traf in ihm (s. Harleß a. a. O. S. 77) „die Weise der exakten Naturforschung und des rechten geschichtlichen Studiums mit seinem Widerwillen gegen alles gemachte Konstruieren, gegen allen Hypothesenschwindel, der sich so oft und gern für System ausgiebt, gegen allen Schein und alle Ungründlichkeit des Wissens zusammen". Damit will natürlich nicht gesagt sein, daß eine strenger systematische Denk- und Darstellungsweise notwendig zu unwahrem, gewaltsamem Konstruieren, zum Hypothesenschwindel führe; es ist die Abneigung dagegen bei Raumer zunächst ein individueller Zug. Aber gerade an ihm kann uns auf positivem Wege klar werden, was uns an so vieler Systematik auf den mannigfachsten Gebieten in negativer Weise sich aufdrängt: daß nämlich auch andere Wissenschaften, die Theologie obenan, sehr wohl daran thäten, einiges von der Naturwissenschaft zu lernen, mehr die Wirklichkeit, das religiöse Leben, das geistige Leben überhaupt, wie es im Kinde, wie es im Volke, wie es in den Nationen, in den Zeitaltern pulsiert, exakt zu beobachten und darauf die wissenschaftliche Erkenntnis zu bauen. Bliebe dann auch manche Lücke im System zurück, das wäre weniger fatal, als wenn die Lücken mit Einbildungen überkleistert werden; und würde dann auch manche Schul- oder Privatmeinung wegfallen, die anzutasten für einen Frevel gilt: es ist doch vielmehr ein Zeichen des echten Wahrheitssinnes, lieber nichts zu behaupten, als Falsches oder Ungegründetes. Daß dieser Sinn in Raumer eine so feste Ausprägung erhalten hat, das sind wir sehr geneigt, außer seinem kerngesunden, edlen Naturell noch einem besondern Umstande zuzuschreiben. Uns dünkt, wer einmal als Soldat im Feuer gestanden, wer eine Zeit wie unser 1813 im Felde miterlebt hat, in dem muß vollends alles, was nicht durch und durch reell ist, theologischer, pädagogischer und aller andere Schwindel, die tiefste Antipathie erregen; ist doch uns selbst, während unsere Söhne im Sommer 1866 ihren Fahnen folgten, während statt des Lehrermundes die Kanonen zu ihnen redeten, alles scholastische und mystische Wortgepränge und Wortgezänke armseliger und nichtiger vorgekommen, als jemals zuvor.

Aber auch zugegeben, daß Raumers große historische Arbeit mehr nur ein treffliches Material zu einer kunstgerecht angelegten und durchgeführten Geschichte der Pädagogik, als diese selbst enthalte: was ist es dennoch für ein Werk! Wie bildet jeder einzelne Abschnitt, jedes Lebensbild, das uns darin vorgeführt wird, ein in sich geschlossenes, schönes Ganzes, an dem man sich nicht satt sehen kann! Wie stehen die historischen Gestalten nach dem Maß ihrer geistigen Größe so lebenswahr, so lebensvoll vor uns, abgerundet wie eine Marmorstatue und doch so durchsichtig bis auf ihre innersten Gedanken! Es ist wohl vielen ebenso ergangen, wie dem Schreiber dieser Zeilen, der bekennen muß, daß er schon in jungen Jahren, durchs Amt verpflichtet sich mit der Schule und dem Unterrichts- und Erziehungswesen vertraut zu machen, die pädagogische Litteratur zu studieren bemüht war, aber ihr schlechterdings keinen Geschmack abgewinnen konnte, weil ihm das Wahre daran so überaus einfach und selbstverständlich, alles übrige aber so kleinlich erschien; daß ihm aber, als er Raumers Werk kennen lernte, ein ganz neues Licht über dieses Gebiet aufging und er jetzt erst Freude und tiefes Interesse dafür gewann. Vergleichen wir das Werk mit alle dem, was seither auf dem gleichen Felde gearbeitet worden ist (das ja leider bereits auch

Digitized by Google

ganz unberufene Individuen zu einem Gegenstande litterarischer Industrie für sich ausgesucht haben): wie ist selbst in den besseren Produkten, die aber dem Geschmack der Menge zusagen, soviel Oberflächlichkeit der Forschung, soviel Befangenheit und Leichtfertigkeit des Urteils wahrzunehmen! Auch hindert jener fragmentarische Charakter der Darstellung keineswegs die Erkenntnis, wie sehr alle die geschichtlichen Erscheinungen zusammen ein Ganzes bilden, wie in ihrer Reihenfolge gleich den Schichten, aus denen die Erdrinde sich gebildet hat, ein höheres Gesetz waltet. Raumer ging, wie wir abermals am liebsten mit Harleß' Worten sagen (a. a. O. S. 80), „darauf aus, den Kern einer Frage an den leibhaften Fäden ihres geschichtlichen Daseins und ihrer geschichtlichen Entwickelung zu ermitteln und die Spuren ihrer eigentlichen Lösung an der Hand jener Fingerzeige zu verfolgen, welche eben in der Geschichte und nur in ihr von einer Kontinuität göttlichen Waltens und menschlichen Ringens Zeugnis geben, und auf ein Realsystem göttlicher Führung und Heranbildung zu menschlicher Erkenntnis also hinweisen, daß jedem Beispiel menschlicher Abirrung ein anderes Zeichen von Umkehr und Heilung wie ein Korrektiv zur Seite steht und dem selbstbeliebigen individuellen Meinen mit den Thatsachen geschichtlicher Erfahrung in den Weg tritt."

Seine eigene Überzeugung von den Zwecken und Mitteln der Erziehung war, ganz dieser geschichtlichen Anschauung gemäß, eine höchst einfache; nirgends findet sich auch nur ein Anflug von ideologischer Schwärmerei, welcher sonst in der Pädagogenwelt als einer modernen Art von (nicht immer gelindem) Wahnsinn so viele Opfer fallen, aber ebensowenig von dem Skepticismus, der von der Höhe gelehrter Bildung tief herabsieht auf die misera plebs, welcher mit allen pädagogischen Mittelchen, Kunstgriffen, Anstrengungen und neuen Institutionen ja doch in Ewigkeit nicht zu wirklicher Bildung verholfen werden könne. Vor diesem Skepticismus war er geschützt durch seinen Glauben an die Wahrheit, den Glauben an eine sittliche Bestimmung des Menschen, einen Glauben, der in seinen jungen Jahren, wie bei so vielen der edelsten Jünglinge, seinen Ausdruck in den Ideen der Burschenschaft gefunden hatte. Vor pädagogischer Schwärmerei war er geschützt schon durch die Nüchternheit seiner ganzen, aufs Praktische, aufs Reelle gestellten Naturanlage, noch mehr aber dadurch, daß jener Glaube der christliche, der Glaube an die Wahrheit des Evangeliums, an das durch die christliche Offenbarung gegründete Reich Gottes war. Wenn aber seine Pädagogik eine wesentlich christliche ist, so muß als charakteristisch zugleich ausgesprochen werden, daß sie in ihrer einfachen Natürlichkeit, Klarheit und Gesundheit frei ist von jeder pietistischen Beimischung; Raumer gehörte unter die Männer, die den lebendigen Beweis führen, daß es ein Christentum, und zwar ein gründliches, herzenswarmes und thatkräftiges, das Leben durchdringendes und heiligendes Christentum, also auch eine echt christliche Erziehung geben kann ohne Pietismus. (Vgl. die vortrefflichen Ausführungen in der Geschichte der Pädagogik III. 1, S. 43.) Gerade in dieser Beziehung ist seine Biographie eine so ungemein wohlthuende Lektüre; man atmet auf jedem Schritte, den man mit ihm thut, reine frische Luft ein. Auf allen Wegen weiß er sich in der Hand seines Gottes; überall findet er Anlaß, die göttliche Bewahrung und Leitung im Gegensatze zu seinen eigenen kurzsichtigen Gedanken zu preisen; in Erlangen stiftet er ein Missionskränzchen und (s. s. Leben S. 333) mit der Unterstützung betelnder Kinder verbindet er, ähnlich wie A. H. Francke, eine Art Katechese, woraus eine Sonntagsschule sich entwickelt, lauter Dinge, in welchen er mit dem Pietismus zusammentraf. Aber mit welcher Unbefangenheit erzählt er noch im Alter von der Freude, die er als Knabe schon wie später als junger Mann am Theater gehabt; wie ist ihm, dem Kenner und Herausgeber der alten Kirchenlieder, zugleich Goethe und Schiller und die ganze deutsche Poesie, und so überhaupt alles Schöne und Treffliche, wes Namens und Herkommens es sei, eine Quelle reichen Genusses! Gerade darin zeigt sich seine Frömmigkeit als eine so ungetrübte und gesunde, daß sie nicht als Kehrseite die ängstliche Scheu oder den puritanischen Haß gegen alles das an sich trägt, was Gott außer dem Bibel-

Digitized by Google

worte im Natur- und Weltgebiete durch den Menschengeist und die Menschenhand Großes und Schönes wirkt; solche Frömmigkeit dünkt uns zweifellos die höhere zu sein, die mit Antigone sagen kann: „Nicht mitzuhassen, mitzulieben bin ich da." Selbst mit Schleiermacher, geschweige denn mit Goethe war er in religiöser Hinsicht nichts weniger als eins; aber wie hängt er mit Liebe und Bewunderung trotzdem an ihnen und wie unendlich fern ist er von jeder Gewissensunruhe darob, daß ihm diese geistigen Größen so groß sind! „Es war seine Pietät gegen alle großen Persönlichkeiten und Erscheinungen der Geschichte, welche in den verschiedensten Zeiten und auf die verschiedenste Weise auf das Geschlecht der Menschen wohlthätigen Einfluß geübt und auf ein dankbares Andenken sich Anspruch erworben hatten. Und je freier er selbst von bloßem Nachsprechen, Nachahmen, Nachmachen und allem war, was sklavische Abhängigkeit genannt werden kann: um so unbefangener und unbefangender war und wirkte seine Pietät" (Harleß a. a. O. S. 80 f.). Eine speciellere Färbung, wenn man je solchen Ausdruck hier brauchen kann, nahm seine Religiosität dadurch an, daß er, unter dem Einflusse von Harleß und Löhe (s. s. Leben S. 335), sich dem specifischen Luthertum zuwandte; was aber nicht etwa von puseyitischen, katholisierenden Anwandlungen herrührte, die wenigstens bei Harleß keine Nahrung gefunden hätten, sondern mit jenem „plastischen Realismus", jenem geschichtlich-pietätsvollen Sinne zusammenhing, der in der Kirche, die ja etwas anderes ist als orthodoxe Schule, eine leibhafte Wirklichkeit, eine geistige, mit Segenskräften ausgestattete, im Lauf der Jahrhunderte bewährte Macht erkannte. Aber eben diese Kirchlichkeit hat bei ihm nie den sauren Beigeschmack des modernen Konfessionalismus mit seiner Scholastik und seinem Hierarchismus angenommen. Auf dem Grund und Boden dieser Gesinnung stand denn auch seine Pädagogik. Was er fordert, ist einfache Erziehung auf Grund der Bibel und des Katechismus nach väterlicher, evangelischer Sitte; daneben Aufschließung des jugendlichen Sinnes und Bildung desselben für alles Wahre und Schöne, je nach dem Maße und in der Weise, wie die Lebenslage und der Beruf es bedingen, aber, wie oben bemerkt: „charaktervolles, herzerwärmendes Wissen" sollte es sein. Daß hierzu von der Anschauung ausgegangen werden müsse, stand ihm fest (der erste Artikel über Anschauungsunterricht in unserer Encyklopädie ist von ihm verfaßt, die einzige litterarische Gabe, die ihm sein vorrückendes Alter für uns zu liefern erlaubte); aber er, der Mineralog, wußte genauer und besser zu sagen, was und wie man die Jugend anschauen (und sprechen) lehren soll, als Pestalozzi und seine Nachtreter. So sagt er in dem Art. „Pestalozzi" in Herzogs theol. Encyklopädie, Band XI, S. 420: „Die Betrachtung eines einzigen Steines hätte ihn geistig weiter gefördert, wäre er in der Zucht der Freiberger Schule gewesen, als große, zusammengetragene Steinhaufen dem Ungeschulten je fruchten konnten." Also wohl Naturanschauung, aber an der Hand der Wissenschaft; der Zögling soll selbständig erkennen, aber darin nicht wieder von vorne an dem Punkt anfangen, an dem vor Jahrhunderten und Jahrtausenden die Menschheit stand, sondern der Ertrag des Denkens und Forschens soll jedem nachfolgenden Geschlecht als kostbares Erbe zu gute kommen. Wie er aber eben darum und in diesem Sinne dem mathematischen und naturkundlichen, besonders dem mineralogischen Unterricht eine hohe Bedeutung für die Gesamtbildung beilegte: so bekämpfte in ihm nicht der Realist den Humanisten, so wenig als der lutherische Christ den gebildeten, allem Guten und Schönen Herz und Sinn öffnenden Menschen; was er (Gesch. der Päd. III. 1, S. 109) über den Zweck und das Ziel aller klassischen Studien sagt: es sei (nicht die Fähigkeit, ein ciceronisches Latein in gleichlautenden Phrasen schreibend und redend nachzumachen, sondern) „ein gründliches Verstehen der Klassiker, Erweiterung des historischen Gesichtskreises, Wachstum in Kenntnissen und Erkenntnis, sinniger Kunstgenuß, Bildung", das wird, die dadurch bewirkte logische und muttersprachliche Zucht und Kultur mit eingeschlossen, wohl allgemein als richtige Zwecksetzung erkannt sein. — Wir begnügen uns, nur noch seine (auch als besondere Schrift ausgegebene) „Erziehung der

Digitized by Google

Mädchen" zu berühren, von der wir bezeugen können, welche ungemein dankbare Aufnahme dieselbe namentlich bei solchen Frauen gefunden hat, die sich sonst nicht erst nach einem „Buch der Mütter" umzusehen pflegen, um zu erfahren, was sie — sei es nach Pestalozzischem, sei es nach Fröbelschem Rezept — mit ihren Mägdlein reden sollen.

Alle Schriften Raumers, namentlich die geognostischen, aufzuführen, wäre hier nicht der Ort; wir nennen außer den schon erwähnten nur noch folgende: „Über die Breslauer Turnstreitigkeiten" 1818. „Über den Unterricht in der Naturkunde" 1823. „Lehrbuch der allgemeinen Geographie" 1832. 3. Aufl. 1848. „Beschreibung der Erdoberfläche" 1832. 6. Aufl. 1865. Palästina 1835. 4. Aufl. 1860. Beiträge zur biblischen Geographie 1843. Alte und neue Kinderlieder, mit Bildern und Singweisen 1852. Kreuzzüge (vermischte Aufsätze) 1. Teil 1840. 2. Teil 1864.

Palmer †.

Realgymnasium. Wenn der Artikel Realgymnasium in der neuen Auflage eine neue Bearbeitung gefunden hat, so wird der Grund davon nicht ausschließlich im Verfasser beider Artikel zu suchen und zu finden sein. Zwar ist auch ihm im Laufe eines fast zwanzigjährigen Dienstes am Realgymnasium vieles klarer und deutlicher geworden; manches war in der ersten Auflage kaum als schüchterne Ahnung aufzustellen gewagt worden, was sich seither thatsächlich erprobt hat, anderes war zu berichtigen und zu verbessern, etliches wohl auch neu einzufügen. Trotz aller Umänderungen aber dürfte doch die Einheit in der Auffassung, die Unveränderlichkeit in den Zielpunkten, wie dieselbe Wärme und Begeisterung für die Sache zu erkennen sein. Weit mehr aber liegt der Grund zu der Umarbeitung der ersten Darstellung in den bedeutenden Veränderungen, die seither mit den Realgymnasien vorgegangen sind. Man denke nur an ihre Neugestaltung in Bayern im Jahre 1874 und an die folgenschweren Umänderungen, welche die preußische, überhaupt die norddeutsche Realschule I. O. im März 1882 erfahren hat. So gewaltig aber diese Umgestaltungen sind, so jung sind sie noch.

Denn das Realgymnasium hat keine Geschichte wie das Gymnasium, dessen Alter sich nach Jahrhunderten bemißt; nicht einmal wie die Realschule, welche wenigstens da und dort schon eine hundertjährige Geburtstagsfeier aufzuweisen hat. Das Realgymnasium, jünger als beide, hat auch an beiden seine Voraussetzung. Es wurzelt in beiden. Denn erst in den letzten drei, höchstens vier Jahrzehnten hat es unter dem Einfluß der großen Zeit, in der wir leben, angefangen, sich als Schule von besonderer Art, von eigentümlicher Aufgabe und von individuellem Charakter zwischen Gymnasium und Realschule einzuschieben, und ist noch heute mitten in der Arbeit begriffen, die seiner Aufgabe und inneren Bedeutung entsprechende Form herauszugestalten und sich darin zu verkörpern. Man kann daher von einer Geschichte des Realgymnasiums als eines Gewordenen noch gar nicht sprechen; sondern es ist selbst noch ein Werdendes, seine Geschichte ist die Beschreibung seiner Geburt.

Dennoch ist es von Wert und interessant genug, die ersten Anfänge seiner Entwicklungsgeschichte aufzusuchen, und es wird sich dabei zeigen, wie es, von den gewaltigen Veränderungen unseres staatlichen Lebens freilich auch vielfach gestaucht und gestoßen, doch immer wieder durch inniges Anschmiegen an die mannigfaltigsten Verhältnisse und Neugestaltungen im Staat, in der Wissenschaft, im Gewerbe von allen Seiten her Nahrung und Stärkung zu gewinnen wußte, um, wie es einem lebenskräftigen, wohlgestalteten Kinde geziemt, auch aus den Widerwärtigkeiten Nutzen für seine fröhliche Entwicklung zu ziehen.

Das Realgymnasium hat eine Wurzel vor allem in der Realschule. Ohne Realschule gäbe es wohl schwerlich ein Realgymnasium; sie hat diesem erst den Weg geebnet, und es kann wohl nicht bestritten werden, daß das Realgymnasium auf dem Boden errichtet wurde, welchen die Realschule zur Zeit ihrer Entstehung am Ende des vorigen und im Anfang des laufenden Jahrhunderts der Lateinschule abgenommen hat. Gegenüber der unbestrittenen Alleinherrschaft, welche die Lateinschule stets und überall inne-

Digitized by Google

gehabt hat, gehörte der ganze Druck, welchen der Drang nach praktischer und realer Ausbildung im Bürgertum gegen die verknöcherte und für das geistige Leben wie für die praktischen Bedürfnisse des Volks gleich unfruchtbare Einrichtung und Methode jener Gelehrtenschulen ausübte, dazu, um nur einmal den Boden zu gewinnen, auf dem eine neue Schule erstehen konnte. Und wenn auch die ersten Gebilde, die im Namen und auf Grund des rauhen täglichen Bedürfnisses auf jenem Boden errichtet wurden, mehr cyklopische als feine und durchgeistigte Formen zeigen, so ist der Einfluß, den die Realschule auf das Realgymnasium ausübte, mit dem Gesagten noch nicht erschöpft. Der negativen Vorbereitung, nämlich dem Zurückdrängen der Lateinschule entspricht auch eine positive, nämlich die Vorbereitung in Auswahl, Verwertung und Zubereitung des Lehrstoffs.

Hatte die Realschule von Anfang an, oft mehr im Drang begehrlicher Hast als in klarer Überlegung, ihren Unterrichtsstoff einseitig nach den Grundsätzen des Nutzens und nach dem Gesichtspunkt der Verwendbarkeit im Leben ausgewählt, hatte sie deshalb sogar wirkliche Geschäftskenntnisse und Fertigkeiten in ihren Lehrplan aufgenommen, die nie und nimmer hätten sollen zu Schulfächern gemacht werden, so wirkte die gemachte Erfahrung von selbst sichtend und klärend und bestätigte, was erleuchtete Geister, wie Friedrich der Große, schon von Anfang an erkannt und ausgesprochen hatten, daß die „unwissenschaftliche Praxis des Nützlichkeitsprincips" einer Schule den Charakter einer höheren Schule raube. Immer mehr und mehr wurden daher auch die dem Leben, nicht der Schule zugehörigen Fächer und Fertigkeiten aus der Realschule wieder ausgestoßen, ihr Lehrplan dadurch vereinfacht und der Lehrstoff auf wenigere Hauptfächer zusammengedrängt. Als diese Hauptfächer der Realschule, als ihr Kern und Hort erprobten sich immermehr die Mathematik und die Naturwissenschaften, und ihre Pflege betrachtete sie denn auch als ihre sie ehrende und sie belebende Aufgabe. Sie führte das auch nach zwei Seiten durch, indem sie diese Wissenschaften immer mehr dem Verständnis des Volkes zugänglich zu machen und andererseits durch engeren Anschluß an die eigentlich wissenschaftliche Forschung, wie sie zunächst den Universitäten obliegt, in Zusammenhang mit der Wissenschaft selbst zu bringen wußte. Je inniger aber dieser Anschluß wurde, desto mehr hörten jene Unterrichtszweige auf, rein praktischen Zwecken zu dienen, bloß praktische Bedürfnisse zu befriedigen und desto reichlicher ergoß sich der wissenschaftliche Inhalt einer völlig neuen Weltanschauung. In demselben Maße aber wurden sie wirkliche Schul- und Erziehungsfächer; zugleich damit hörte auch die Realschule auf, bloße Fachschule zu sein und zu bleiben, erhob vielmehr den Anspruch auch ihrerseits, im Verhältnis zu dem inneren und idealen Wert, den die von ihr vertretenen Wissenschaften besaßen, an der Bildung unseres Volkes sich zu beteiligen. Weit entfernt also, daß dieser Anspruch nur einem unberechtigten und anmaßenden Ehrgeiz der Realschulmänner entspränge, ist derselbe nur die Kehrseite von der Kraft und dem Leben, zu welcher jene Wissenschaften selbst sich erhoben haben. Denn jede neue Erkenntnis sucht sich auszubreiten wie das Licht.

So hat das Realgymnasium seine Voraussetzung auch wesentlich an dem Aufschwung der Naturwissenschaften, welcher unsere Zeit kennzeichnet. In der That gebührt der Realschule zum großen Teil das Verdienst, daß sich jene Wissenschaften immer mehr des Einflusses bewußt wurden, welchen sie auf unsere Zeit ausüben, und daß sie sich eben dieser Schule bedienten, um ihr Gebiet über immer weitere Grenzen auszudehnen. Es gelang den Naturwissenschaften, in einer Weise einen Fortschritt in der Entwicklung der Menschheit einzuleiten, wie ihn kaum ein früherer Abschnitt der Geschichte aufzuweisen hat. Es gelang ihnen, die Aufmerksamkeit aller Völker von den Gedanken und Ideen abzulenken, welche seit Jahrtausenden eine unerschütterliche Herrschaft über sie ausgeübt hatten, und die Völker dadurch für eine ganz neue Denk- und Willensrichtung zu gewinnen. Sie stellten dem Verstand neue Rätsel, boten der Lust neue Genüsse, und sogar das Gemüt des Menschen, das nach Ruhe und Frieden verlangt, erfüllten sie mit glücklichem Behagen, indem sie

Digitized by Google

dem Auge einen Blick in den ebenso einfachen, verhältnismäßig leicht faßbaren, als großartigen und erhebenden Bau der harmonischen und in sich zusammenstimmenden Weltordnung eröffneten. Es gelang ihnen, ihre Entdeckungen und Erfindungen in das alltägliche Leben einzuführen; durch die von ihnen erfundenen und hergestellten Maschinen die tägliche Beschäftigung der Herren und Knechte, der Männer und Weiber, die Arbeit und den Genuß, zu Hause und auf der Reise von Grund aus umzugestalten, und so jedem in jedem Augenblick zu erkennen und zu fühlen zu geben, daß eine neue Zeit angebrochen, daß alles ganz anders geworden sei. Aber nicht bloß neue Gegenstände brachten sie zu neuer Erkenntnis, sondern auch eine ganz andere Erkennungsweise, einen ganz neuen Weg zur Erforschung und Auffindung der Wahrheit gaben sie kund. Dem scheidenden und verbindenden Verstand, welcher seither im Reiche der Wissenschaften tonangebend gewesen war, stellten sie die Wahrnehmung, die Beobachtung zur Seite, dem Schluß den Versuch gegenüber. Neben die seither ausschließlich und deshalb einseitig geübte, häufig in unfruchtbares Spiel mit Worten und Begriffen verlaufende Dialektik setzten sie die Mathematik mit ihren sicheren, allen Widerspruch ausschließenden Sätzen und ihrer packenden, keinen von ihr ergriffenen Geist mehr loslassenden Methode. Es gelang ihnen zu bewirken, daß die Wahrheit nicht mehr als durch Verstandesschlüsse gewonnen, sondern als eine aus der Natur selbst heraustretende Offenbarung erschien, gerade so wie an die Stelle des Malers und schaffenden Meisters die Natur selbst trat, Auffassung und Ausführung, Bleistift und Pinsel an sich nahm, um in ebensoviel Sekunden, als der Künstler Tage und Wochen gebraucht hatte, das Lichtbild zu fertigen. Aber freilich, um das Gleichnis und die Vergleichung noch länger beizubehalten, das Lichtbild ist kein Gemälde. Der Duft des Geistes und die Wärme der Empfindung, welche aus der inneren, geistigen Anschauung des Künstlers auf sein Werk übergehen, fehlen dem Lichtbild; an die Stelle der empfundenen Wahrheit ist die naturgetreue, aber harte Linie der Wirklichkeit getreten. Wir werden sehen, daß diese Vergleichung geeignet ist, auch das Verhältnis zwischen sprachlicher und naturwissenschaftlicher Bildung in das rechte Licht zu setzen.

Wir müssen aber noch weiter darauf hinweisen, daß keine Wissenschaft, keine der Fakultäten von dem Einfluß der Naturwissenschaften unberührt und verschont geblieben ist. In der medizinischen Fakultät wirkten sie geradezu grundlegend und bahnbrechend, ebenso umstürzend als neubauend. Man denke nur an Chemie und Physiologie. Selbst für die Rechtslehre schufen sie Verhältnisse, für welche das corpus juris wenigstens keinen Vorgang, wenn auch immer noch die Grundsätze bot, deren Anwendung die neuen Verhältnisse erlaubten oder verlangten. Auf jeden Fall aber veranlaßten sie auch im Rechtsleben der Völker neue Gestaltungen und Einrichtungen. Daß auch die Theologie nicht unberührt blieb, läßt sich bei dem Verhältnis der Abhängigkeit, in der sie von der Philosophie steht, wohl zum voraus erwarten. Für die Philosophie selbst aber wurden die Naturwissenschaften zugleich zum Richter, zum Eroberer, zum Erben. Ja zum Richter, der mit flammendem Schwert in der Hand die Philosophie vor seinen Stuhl forderte und ihr für die Hegel-Schellingsche Anmaßung, die Natur auf dem Wege der Spekulation aufzurichten, die Buße auferlegte, auf ein Menschenalter oder noch länger ins Kloster zu gehen und dort abgeschlossen von der Welt sich in sich selbst zu vertiefen und Mathematik zu treiben, bis die Naturwissenschaften selbst, nachdem sie ein neues Geschlecht herangezogen hatten, die Gefangene wieder erlösten.

Aber auch an dem Gymnasium hat das Realgymnasium seine Voraussetzung. Freilich ist dies nicht jene sogenannte alte Lateinschule, welche am Ende des 17. und am Anfang des 18. Jahrhunderts sich gebildet hatte und später so nachdrücklich und kräftig von den erwachenden realistischen Wissenschaften bekämpft worden war; es ist nicht jene Lateinschule, die in geistloser Bildung und gewaltthätiger Beugung der Geister den Verfall des Volksgeistes ebenso zum Ausdruck gebracht als mitverschuldet hatte, sondern es ist das Gymnasium, welches unser Jahrhundert unter dem belebenden Aufschwung der

Digitized by Google

deutschen Volkes seit dem Ende des vorigen nicht ohne Zuthun der Realschule geschaffen hat. Allgemein wurde ja das Bedürfnis nach Erneuerung der Schule empfunden, der Ruf darnach erhoben; Männer wie Rousseau, Basedow, Pestalozzi gaben nur dem Ausdruck, was allgemein als notwendig gefühlt wurde. Aber während nun die einen, welchen der damalige Unterricht nicht genügte, sich völlig von der Lateinschule abwandten und ihre Gedanken in einer ganz neuen Schule zu verwirklichen suchten, während namentlich das aufstrebende Bürgertum die Realschule für seine Vorbildung verlangte, gab es andere, welche innerhalb der Lateinschule selbst noch stehen blieben und die Ansicht verteidigten, daß die Lateinschule zwar verbesserungsbedürftig, aber auch verbesserungsfähig sei. So entsprach dem Druck, den die Realschule auf die alte Lateinschule ausübte, ein Gegendruck von seiten derer, welche trotz aller veralteten Verkehrtheiten und eingerissenen Ungereimtheiten im Lerngeschäft und Unterrichtsbetrieb doch die Fülle und Tiefe des in den altklassischen Sprachen liegenden Unterrichtsstoffes an sich selbst und ihrer eigenen Entwicklung erprobt hatten. Jene sogenannte Lateinschule, dahinten lassend, was an ihr verrottet und abgestorben war, sammelte sich, weckte die in ihr schlummernden Kräfte, faßte die hohen Güter und Schätze, die ihr anvertraut waren, zusammen und trat in verjüngter Gestalt, als das Gymnasium unseres Jahrhunderts, auf den Plan. Entsprechend dem Aufschwung, den das Geistesleben des Volkes in allen Richtungen, in Kunst und Wissenschaft wie in Gewerbe und politischem Leben damals genommen hat, wurde die Aufgabe des Gymnasiums, die Erziehung der gebildeten Jugend und die Vorbereitung zur Universität zu übernehmen, nach allen Seiten erweitert und vertieft. Da dem Anspruch auch der Erfolg entsprach, wurde es gleicherweise durch Gewohnheit und Herkommen, wie durch Verordnung und Vorschrift das Recht, und zwar lange Jahre, das unbestrittene Vorrecht des Gymnasiums, den Besten des Volkes die beste Erziehung zu geben. So vereinigte sich alles, um das Gymnasium seiner schönsten Blütezeit entgegenzuführen. Den äußerlichen Mitteln, dem Herkommen und dem staatlichen Willen, der den Zutritt zu der Universität von dem Reifezeugnis eines Gymnasiums abhängig machte, gesellte sich als vielleicht der wichtigste innere Faktor der Vervollkommnung die Aufnahme und Ausbeutung des Griechischen zu. Die Aufgabe des Gymnasiums wurde jetzt eine wesentlich höhere und idealere und hatte im Grunde kein anderes Ziel, als das gesamte Altertum, die Welt der Römer und Griechen, und die darin liegende echt menschliche Bildung vor und in dem Geiste der deutschen Jugend wieder aufleben zu lassen. Unter all den großen Verdiensten, welche das Gymnasium hierdurch sich erworben hat, möchte mit ewigem Dank in erster Linie das zu nennen sein, daß es durch Versenkung der deutschen Jugend in die Anschauungen, wie sie in den griechischen und römischen Schriftstellern mustergültig niedergelegt oder in den Heldengestalten der Geschichte und Sage verkörpert sind, die Hoheit des Staats, welche die Unterwerfung jedes Einzellebens beanspruchen darf und muß, in einer Weise zum Bewußtsein brachte, die wesentlich dazu beitrug, den Schmerz über Deutschlands Zerrissenheit zu einem Stachel und das Verlangen nach staatlicher Einigung unseres Vaterlandes unwiderstehlich zu machen und so den größten Schritt, den unsere Zeit gethan hat, vorzubereiten. Ebenso hoch, vielleicht noch höher dürfte anzuschlagen sein, was wir dem Gymnasium in sprachlicher Ausbildung überhaupt verdanken. Die Verjüngung der Philologie auf der Universität und ihre Stellung als besondere Fachwissenschaft daselbst kamen dem Gymnasium in allweg zugut. Will man sich mehr daran erinnern, daß die Philologie auf der einen Seite anfing, sich zur Wissenschaft von der Sprache überhaupt zu erweitern, oder will man dabei stehen bleiben, daß dieselbe andererseits das Eindringen in die klassischen Sprachen als solche, das Eindringen in die alte Geschichte, das Eindringen in das gesamte Denken und Leben der beiden Völker als die ihr ausschließlich und ureigens zukommende Aufgabe hinstellte, von der einen wie von der andern Seite her führte sie sich und denen, die sie studierten, einen solchen Reichtum der großartigsten Gedanken, der feinsten, dem Seelenleben und der geschichtlichen Entwicklung der Völker abgelauschten

Digitized by Google

Gesetze zu und bildete gleichzeitig eine so scharfe, fast in mathematischen Linien sich bewegende Untersuchungsmethode aus, daß sie weit über die Grenzen ihres nächsten Bereichs hinaus für das philosophische Denken wie für das politische Verständnis der Zeit die beste Vorschule wurde. Gleichgeeignet schien daher die Philologie, den Theologen wie in die Sprachen der heil. Schriften, so in die Fragen nach den letzten Dingen, den Juristen in die Kunst, aus der Fassung und dem Worte den Sinn und den Geist des Gesetzes herauszuschöpfen, den Mediziner zur Fähigkeit, mit Schärfe die Verschiedenheiten einer Erscheinung auseinanderzulegen, alle zusammen zum Verständnis dessen zu führen, was unserer Zeit not thut. Das Gymnasium aber war es, welches diese Errungenschaften der Wissenschaft sofort dem nachwachsenden Geschlecht zu- und damit kurzer Hand in das Leben einführte. Insbesondere war die kritische Methode ein unübertroffenes Mittel, die öffentliche Meinung vor falschen Schlüssen zu bewahren, von hergebrachten Vorurteilen zu befreien, den Scharfsinn, die in sich gegründete Sicherheit der Erkenntnis, das Wahrheitsgefühl des einzelnen zu wecken und zu beleben, wie andererseits insbesondere auch die Abhängigkeit aller Einzelerscheinungen auf geistigem Boden von dem Volks- und Zeitgeist im großen nachzuweisen.

So wurde das Gymnasium in Wahrheit die Schule für höhere Bildung, für allseitige Entwicklung der innersten und edelsten Anlagen des menschlichen Geistes, eine Schule für sprachliche Gewandtheit im Erfassen und Darstellen der Gedanken, eine Schule für Sprachgefühl und Geschmack wie für feine Sitte, und es darf wohl daran erinnert werden, daß geschmackvolle Übersetzer und kritisch-scharfe Erklärer zu den einflußreichsten Sprach- und Volksbildnern nach allgemeinem und unbestrittenem Urteil gezählt werden.

So stehen sich die zwei Schulen, die jugendfrische Realschule und das ehrwürdige Gymnasium in scharfem Gegensatz gegenüber. Jene fordert im Vollgefühl ihrer geist- und welterobernden Methode, wie zur Ehre der ihr anvertrauten Wissenschaften, welche ebenso tief in die Welt praktischer Hantierung als in die geistige Ordnung des Weltplanes eingreifen, den ihr gebührenden Anteil an der Erziehung des Volkes; sie tritt siegesgewiß und zuversichtlich auf im Namen der Zukunft, die sie als ihr gehörig beansprucht. Dagegen das Gymnasium hat die Vergangenheit für sich, hat durch Alter und Erfolg gleich geheiligte Ansprüche. Es darf behaupten, und niemand wird es ihm bestreiten, daß es mittelst der Sprache in die Tiefe des Geistes eindringe und einführe, daß es die ureigensten Gedanken der Menschheit heraufhole und dem Geiste die Mittel gewähre, sich selbst zu erkennen und sich mittelst und in der Sprache zu kunstvoller Selbstdarstellung zu bringen.

Die eine macht das Recht und den Wert der selbsterworbenen und selbstgemachten Persönlichkeit, die andere das Recht des Besitzes und die Heiligkeit des anvertrauten Berufes geltend. Es sind die uralten Gegensätze zwischen neuem berechtigtem Anspruch und altem geheiligtem Bestand, zwischen Selbstmann und Edelmann, zwischen reichem Bürgertum und vornehmem Adel, die hier auf dem Boden der Erziehung ihren Einzug gehalten haben. Aber so schroff sie auch scheinbar einander gegenüberstehen, das Trennende liegt doch bloß außen, innen aber haben sie eine gemeinsame Unterlage; sie stellen sich, dem ersten Blick nach, einander zum Kampfe entgegen und gerade unsere Zeit hat es erlebt, daß der Kampf zum Schaden beider immer hitziger geführt wurde, und doch verbindet sie in Wahrheit mehr als ein Gedanke. Sie haben ein gemeinschaftliches Ziel, die Erziehung der Jugend zum Wohl des Volkes, und einen gemeinschaftlichen Ausgangspunkt, nämlich die Wissenschaft, welche die eine wie die andere Schule nährt. Es hat auch in der That jede neben dem Bewußtsein vom eigenen Wert das Gefühl von der eigenen Schwäche und von ihrem Mangel, und ist bestrebt, diesen zu verbessern, indem sie von der andern das Fehlende entlehnt. Zur Ergänzung dessen, was der einen Schule fehlt, macht jede von beiden der andern Zugeständnisse. So sind beide gezwungen, neben dem, daß jede ihre Eigentümlichkeit beibehält und immer deutlicher

Digitized by Google

usbildet, zugleich sich einander immer mehr zu nähern. Die Entwicklung, welche unser höheres Schulwesen nicht bloß in Deutschland, wenn auch hier mehr als anderswo, ondern eigentlich in sämtlichen Staaten Europas, ja in Amerika in den letzten Jahrehnten genommen hat, kann daher recht eigentlich als der großartige Versuch bezeichnet oerden, eine Lösung für die berechtigten Ansprüche jeder der beiden Richtungen zu finden. Hierzu giebt es der Natur der Dinge nach drei Wege, entweder wird auf die Realchule ein gymnasiales, oder auf das Gymnasium ein Realschulkreis gepfropft, oder es wird eine dritte Einrichtung getroffen, welche, als etwas Neues ins Leben tretend, die beiden Richtungen innerlich miteinander zu versöhnen sucht. Alle drei Wege sind versucht worden, und es ist klar, daß die beiden ersten Wege, bei welchen das Bestehende mehr geschont werden kann, leichter zu gehen sind und sich daher namentlich für große Staaten empfehlen, während der dritte, wenn er auch an sich der zweckmäßigste und innerlich wahrste ist, doch nur zunächst in kleinerem Kreise durchzuführen sein möchte. Die ersten Wege wurden daher namentlich in Preußen, beziehungsweise in Bayern, der dritte Weg in Nassau und namentlich in Württemberg eingeschlagen.

Die Geschichte aber all dieser Versuche, den Gegensatz zwischen Gymnasium und Realschule auszugleichen, muß zugleich als die Anfangsgeschichte des Realgymnasiums aufgefaßt werden. Es können daher alle jene Gymnasien, welche den Forderungen der neuen Zeit dadurch gerecht werden wollten, daß sie Mathematik und Naturwissenschaften in ausgedehnterem Umfang und kräftigerem Betrieb in ihren Lehrplan aufnahmen, — das Gymnasium Feuerleins in Nürnberg, das Weimarer Gymnasium, das seine Schüler in geometrischen und mechanischen Operationen, in Civil- und Militärbaukunst auszubilden bestrebt (s. Art. Realschule), jene 38 unter den russischen Gymnasien, die im Jahre 1852 das Griechische aus ihrem Lehrplan strichen, um realistische Fächer aufzunehmen — es können alle diese Anstalten der Sache nach als die Anfänge derjenigen Schuleinrichtungen gelten, welche mit dem Namen der Realgymnasien zu belegen sind; aber ein wirklicher Ausdruck dafür sind sie noch nicht. In der That lag es ja auch am nächsten, zu versuchen, ob es nicht möglich sei, daß die Gymnasien selbst ohne eine wesentliche Änderung ihrer Einrichtungen den Forderungen der Neuzeit genügten. Erst wenn dieser Versuch die gewünschten Früchte nicht trüge, glaubte man sich zu weitergehenden Änderungen berechtigt und veranlaßt.

Der preußische Versuch vom 31. März 1882 darf wohl wie als der am ernstlichsten gemeinte, so auch als der an der äußersten Grenze angekommene bezeichnet werden. Denn weiter, als da geschehen ist, kann der Unterricht in den klassischen Sprachen nicht mehr beschränkt, und lebhafter kann auf mathematisch-naturwissenschaftliche Schulung zugleich nicht mehr gedrungen werden, ohne daß die hergebrachte Form des Gymnasiums selbst zerstört wird. Ja manche sind der Ansicht, daß man berechtigt wäre, die preußischen Gymnasien von 1882 fast ebensogut Realgymnasien zu nennen als Gymnasien. Was aber von vielen Seiten an dieser Einrichtung ausgestellt und worüber wohl die Erfahrung bald weiter entscheiden wird, ist das, daß mit den Anforderungen, welche die Verordnung vom 31. März 1882 an die Schüler des Gymnasiums stellt, das Maß dessen völlig erschöpft ist, was ein gewöhnlicher Durchschnittsschüler ohne Überbürdung und ohne Schädigung seines körperlichen und geistigen Wohlbefindens zu leisten vermag. Ebenso nahe als diese Schädigung der Schüler, und namentlich der gewissenhaftesten, möchte aber die andere Gefahr liegen, daß die Forderungen einfach auf dem Papier bleiben und, weil sie nicht erreicht werden können, auch in Wirklichkeit nicht erreicht werden. Und hierdurch würden dann zwar die Schüler nicht geschädigt, aber umsomehr die Schulen selbst. Wenn nämlich die philologische Ausbildung der Schüler, zu jener Zeit, da die realistische Schulung in dem heutigen Maße entfernt nicht verlangt wurde, ihre Kraft und Zeit völlig in Anspruch genommen hat, wie man doch zweifellos annehmen muß, so ist klar, daß, wenn jetzt in realistischen Lehrfächern noch so viel weiter als früher verlangt wird und geleistet werden soll, in einem andern

Digitized by Google

Stück nachgelassen werden muß. Nachgelassen ist nun allerdings worden in der Zeit, welche auf die philologische Durchbildung verwendet wird, aber kaum in den Zielen, welche erreicht werden sollen. Der Nachlaß dürfte sich daher thatsächlich als Erschwerung herausstellen. Mag man nun auch noch so viel von der Verbesserung der Unterrichtsmethode hoffen, welche den Schülern das Lernen erleichtere, eine Mehrbelastung hat sowohl den Lehrern als den Schülern des Gymnasiums die Verordnung vom 31. März 1882 unstreitig gebracht, und man hat zunächst abzuwarten, was die Erfahrung darüber lehrt.

Auf jeden Fall aber hat durch jene Verordnung das Gymnasium einen großen Schritt in der Annäherung an das Realgymnasium gethan. Aber auch das Umgekehrte fand statt. Die Realschule I. O. oder, wie sie jetzt heißt, das Realgymnasium, hat einen ebenso großen Schritt gegen das Gymnasium hin gethan, indem es die dem lateinischen Unterricht gewidmete Zeit so bedeutend vermehrte, und es scheint deshalb, daß die Errichtung eines wirklichen Realgymnasiums ebendadurch überflüssig gemacht werden sollte, daß der Raum zwischen Gymnasium und Realschule sich so sehr verengte. Es ist dies nun ebenfalls noch nachzuweisen.

Auch die Realschule erkannte mehr und mehr, daß es für eine Schule, die Menschen zu Menschen erziehen will, nicht genügt, nur praktische Fächer zu lehren. Was den Geist des Knaben wecken, befruchten und bilden soll, das muß selbst vom Geiste kommen. Das eigenste Produkt des Geistes aber ist die Sprache. So war die Realschule immer mehr genötigt, die sprachliche Bildung um so stärker zu betonen, je bildsamer und bildungsbedürftiger das Herz und Gemüt ihrer jugendlichen Schüler war. Wenn sie sich hierzu aber mehr der neueren Sprachen bediente als der alten, so hatte sie damit immerhin die innere Genugthuung, daß sie dabei noch den alten Gegensatz zur Lateinschule aufrecht erhalte, der sie dereinst ins Leben gerufen hatte, und andererseits lag es ihr vielleicht auch näher, für ihre Schüler diejenige Sprache zu wählen, deren Anfänge leichter zu erlernen sind. Auch in dieser Richtung hatten die Regierungen von Aufsichtswegen auf die Realschulen gewirkt. Namentlich zeigt sich dies in der Geschichte der preußischen und der bayrischen Realschulen. Insbesondere war es die preußische Regierung, welche unentwegt dem Grundsatz Friedrichs des Großen getreu blieb. Denn wie dieser große Menschenkenner trotz aller Anerkennung der Leistung Heckers, trotz des Titels einer Königlichen Realschule, welchen er seiner Anstalt verlieh, doch das Lateinische als Bildungsmittel auch für den Bürgerstand nicht vermissen wollte, so war auch die preußische Regierung stets darauf bedacht, „daß die unwissenschaftliche Praxis des Nützlichkeitsprincips den Charakter einer höheren Bildungsanstalt für die Realschulen nicht aufhebe". Die Realschulen wurden von ihr als wissenschaftliche Bildungsstätten angesehen und behandelt. Namentlich nachdem Spillekes Schöpfung sich so glänzend bewährt hatte, säumte sie nicht, den Schülern desselben gewisse Berechtigungen einzuräumen. Da sie jedoch die Erlangung dieser Berechtigungen an den Nachweis gewisser Kenntnisse im Lateinischen knüpfte, nahm sie zugleich Stellung gegen alle diejenigen, welche gerade diese Sprache aus der Realschule gänzlich hatten verbannt wissen wollen. Sie zwang die Schulbehörden, das Latein wenigstens als freiwilliges Fach in den Lehrplan aufzunehmen. So wurde von Anfang an von seiten der Regierung darauf hingewirkt, daß die Realschule mit der lateinischen Sprache Fühlung behielt und es lag deshalb ganz in der Linie ihres seitherigen Verhaltens, als sie vorläufig im März 1832, vor allem aber in der Unterrichts- und Prüfungsordnung vom 6. Oktbr. 1859 durch ihre Unterscheidung von Realschulen I. und II. Ordnung jenen den Unterricht in der lateinischen Sprache als Pflichtfach auferlegte, und zwar wurden für dieses Lehrfach

in Kl. VI V IV III II I

8 6 6 5 4 3 Wochenstunden verlangt.

War von Anfang an der Zweifel berechtigt gewesen, ob die preußische Regierung damit das Rechte getroffen habe und konnten viele die Meinung nicht unterdrücken, daß dieser Unterricht im Lateinischen der Realschule mehr äußerlich angehängt als organisch

Digitized by Google

n das Wesen des Lehrplans übertragen sei, und mußte deshalb die Furcht begründet rscheinen, daß er mehr beschwerend als fördernd wirke, so hat die preußische Regierung n der Cirkularverfügung des K. preußischen Ministers der geistlichen Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten vom 31. März 1882 das selbst anerkannt. Die Verfügung rückt sich darüber in folgender Weise aus. „An den Realgymnasien entsprechen in der weit überwiegenden Mehrzahl der Fälle die Erfolge des lateinischen Unterrichts weder dem Maß der auf denselben verwendeten Zeit" (man sollte fast umgekehrt meinen, eben diesem Maß haben sie entsprochen und seien deshalb so gering gewesen), „noch insbesondere der Bedeutung, welche diesem Unterricht in der gesamten Lehreinrichtung dieser Anstalten zugewiesen ist. Der Mangel ausreichenden Erfolges trifft vorzugsweise oder ausschließlich die obersten Klassen und wird nach dem übereinstimmenden Urteile der Fachkenner dem Umstand zugeschrieben, daß in diesen Klassen die Zahl der lateinischen Lehrstunden auf ein geringes Maß herabgesetzt ist" (s. o.). Demgemäß hat der neue Lehrplan der Realgymnasien für das Fach der lateinischen Sprache

in Kl.	VI	V	IV	III	II	I
	8	7	7	6	5	5 Wochenstunden

eingesetzt, und damit dem Unterricht doch einmal äußerlich den Rahmen gegeben, daß wenigstens die Möglichkeit, dasselbe zu einem grundlegenden für die Schule zu machen, vorhanden ist. Es wird aber in Wahrheit eine herrschende Stellung umsomehr einnehmen, je ernster die in den Erläuterungen zu dem Lehrplan niedergelegten Winke und Weisungen beachtet werden. Denn nach ihnen darf sich die Erklärung der gelesenen Schriftsteller nicht auf grammatische Bemerkungen beschränken, sondern hat die Schüler in das Verständnis des Gelesenen einzuführen. Hiermit ist die Hauptsache in die Hand der Lehrer gelegt. Je tiefer sie eindringen, desto besser für das Fach und seine Bedeutung in der Schule. Denn da das Einzelne immer nur aus dem Ganzen erklärt werden kann, so kann man aus jenem Verlangen viel herauslesen, und es ist nicht ausgeschlossen, es so zu verstehen, daß auch dem Schüler des preußischen Realgymnasiums die Welt des Altertums, seine Gedankenkreise und seine Anschauungen, erschlossen werden sollen. Hiermit wäre den Realgymnasien eine Aufgabe gesteckt, welche, wenigstens was Rom betrifft, nicht allzuweit von dem entfernt wäre, was von den Gymnasien verlangt wird: daß das Lesen der Schriften zur Auffassung des Gedankeninhalts und der Kunstform derselben führen soll.

Wie weit nun die Realgymnasien selbst diese ihre Aufgabe, die nur als eine elastische bezeichnet werden kann, auffassen und ausführen, muß vorerst noch abgewartet werden. Aber soviel ist schon jetzt klar, daß, wenn nun auch die Möglichkeit vorliegt, die frühere Realschule I. O., die das Lateinische nur anhangsweise mit sich herum getragen hatte, in ein wirkliches, des Namens würdiges Realgymnasium umzuwandeln, viel Kraft und Mühe dazu gehört, dieses Ziel auch wirklich, man möchte sagen im Widerspruch mit der eigenen Vergangenheit, zu erreichen. Immerhin aber bezeichnet die Verordnung vom 31. März 1882 einen großen Schritt in der Weiterentwicklung der Realschule zum wirklichen Realgymnasium. Dies zeigt sich namentlich auch darin, daß wenigstens die unteren Klassen (VI, V, IV) sowohl im Gymnasium als im Realgymnasium in Bezug auf den lateinischen Unterricht annähernd gleich eingerichtet worden sind, obwohl man gerade hier eine völlige Gleichstellung hätte wünschen mögen und wenigstens nach dem Vorgang anderer Länder wohl auch in Preußen hätte durchführen können.

Überblicken wir das Ergebnis der Veränderungen, welche das preußische Gymnasium und die preußische Realschule durch die Verordnung vom Jahre 1882 erfahren haben, so läßt sich dasselbe so zusammenfassen, daß das Gymnasium realistischer und die Realschule gymnasialer gemacht worden ist, so daß zwischen Gymnasium und Realschule kaum mehr ein Realgymnasium Platz hat. Ob aber nun dem Realgymnasium dadurch von beiden Seiten her vorgearbeitet, oder ob es dadurch überflüssig gemacht wird, darüber kann vorerst noch kein Urteil abgegeben werden.

Digitized by Google

Ganz ähnlich wie in Preußen die Realschule durch immer stärkere Betonung des lateinischen Unterrichts von seiten der Regierung der Einrichtung eines Realgymnasiums mehr und mehr genähert wurde, gelangte auch in Bayern das Realgymnasium ins Dasein.

Wir folgen dabei der Darstellung, welche Rektor Krück*) am Realgymnasium in Würzburg hierüber gegeben hat.

In Bayern wurde der Gedanke, Realgymnasien einzurichten, zunächst durch die Unfähigkeit der niedern technischen Schulen, den gesteigerten Anforderungen der höheren technischen Anstalten zu genügen, hervorgerufen. Die seit 1833 bestehende dreiklassige Gewerbeschule hatte ihrer Aufgabe, zugleich für das Gewerbe und für das Studium der höheren Technik vorzubereiten, nicht zu genügen vermocht. Sie bot für das Bildungsbedürfnis des niederen Gewerbestandes zu viel, zu wenig für den späteren wissenschaftlichen Betrieb exakter Studien. Die Klagen über die mangelhafte und ungleichmäßige Vorbildung der an die polytechnischen Schulen übertretenden, absolvierten Gewerbeschüler häuften sich und das Bedürfnis nach einer Trennung des höheren von dem niederen technischen Unterrichte machte sich immermehr geltend. Nach vielfachen Anläufen und Beratungen kam dann im Jahre 1864 die Allerhöchste Verordnung „die Reorganisation der technischen Lehranstalten betreffend" heraus, deren zweiter Abschnitt über das Realgymnasium die näheren Bestimmungen giebt. Danach sollte dasselbe „eine aus vier Kursen bestehende, öffentliche Unterrichtsanstalt sein, welche die Kenntnisse sämtlicher Lehrgegenstände einer vollständigen Lateinschule voraussetzt, mit dem humanistischen Gymnasium parallel läuft und zur Aufgabe hat, neben einer allgemein wissenschaftlichen Fortbildung die entsprechende Vorbereitung für jene Berufsarten zu gewähren, welche eine nähere Vertrautheit mit den exakten Wissenschaften erfordern. Das Realgymnasium ist hier im wesentlichen als Vorschule des Polytechnikums gedacht; in seinem Lehrplan überwiegen die „mathematisch-naturwissenschaftlichen und graphischen Disciplinen"; sie breiten sich darin mit 65 Wochenstunden aus, während den sprachlich-historischen nur 44 gegönnt sind. „Die Auswahl und Verteilung der Lehrstoffe ist eine einseitig realistische. Mathematik und Chemie werden forciert, Latein in allen Kursen nur dürftig, Deutsch im obersten Kurse gar nicht, Englisch nur im obersten Kurse, Geschichte nur in den zwei oberen Kursen betrieben." Die Entwicklung des bayerischen Realgymnasiums verläuft deshalb in der gleichen Richtung wie die des preußischen. „Von der Frz. Xav. Keferschen „„Handwerksfeiertagsschule in München"" und von der „„polytechnischen Centralschule"" des Jahres 1827 bis zum bayerischen Realgymnasium von 1864 und 1874 führt derselbe Weg wie von Semlers mathematischer und mechanischer Realschule und von Spillekes Bürgerschule des Jahres 1822 bis zur preußischen Realschule I. O. von 1859 und zum preußischen Realgymnasium von 1882. Langsam, aber stetig springt der fachschulmäßige Mantel und aus der Hülse schält sich der Kern, die Idee des Realgymnasiums, los. Aber noch waren die Erfahrungen von zehn weiteren Jahren notwendig, um klar zu zeigen, daß eine Schule, welche in den vier obersten Kursen dem lateinischen Unterrichte nur vier und in den letzten Jahren nur drei Wochenstunden zur Verfügung stellte, denn doch eigentlich den Namen eines Gymnasiums nicht verdiene. Im Jahre 1874 aber erhielt das bayerische Realgymnasium seine jetzige Gestalt in sechs, bez. neun aufsteigenden Klassen, die drei untersten (sexta, quinta, quarta), wurden für Gymnasium und Realgymnasium der gemeinschaftliche Unterbau; von der tertia an aber tritt die Gabelung ein: die einen Schüler gehen zum Gymnasium, die andern zum Realgymnasium, jene lernen Griechisch, diese Französisch. Durch sechs Klassen hindurch, nämlich durch zwei des Mittelgymnasiums und durch die vier Kurse des Obergymnasiums, werden nun die Schüler der bayerischen Realgymnasien ihrer Reifeprüfung entgegengeführt. Diese

*) „Zur Geschichte der bayerischen Realgymnasien und zum Schutze derselben" von M. Krück, K. Rektor des Realgymnasiums in Würzburg. 1882.

Digitized by Google

Einrichtung ermöglichte eine zweckmäßige Verteilung der Gesamtlehraufgabe, eine Entlastung der oberen Kurse von dem Übermaß an Lehrstoff, und für wichtige Unterrichtsgegenstände, insbesondere für den sprachlichen Unterricht überhaupt, namentlich aber für den lateinischen eine beträchtliche Erweiterung und einen gründlicheren Betrieb, und es konnte daher Rektor Krück mit Recht darauf hinweisen, daß das preußische Ministerium durch Umwandlung der Realschule I. O. in ein Realgymnasium dieses in seiner äußeren und inneren Einrichtung dem Muster des bayerischen Realgymnasiums angenähert habe.

Es dürfte zweckmäßig sein, den jetzt geltenden Lehrplan der bayerischen und preußischen Realgymnasien zur Vergleichung hier nebeneinander zu stellen, woraus sich sodann die Richtigkeit dieser Behauptung von selbst ergeben wird.

Vergleichende Zusammenstellung der Zahl der Lehrstunden in den einzelnen Klassen und Unterrichtsgegenständen nach den Lehrprogrammen der bayerischen Realgymnasien von 1874 und der preußischen von 1882 (nach Rektor Krück).

	1. Latein-kl. = VI.		2. Latein-kl. = V.		3. Latein-kl. = IV.		1. Kurs. = III b.		II. Kurs. = III a.		III. Kurs. = II b.		IV. Kurs. = II a.		V. Kurs. = I b.		VI. Kurs. = I a.		Summa	
	Bayern	Preußen	Bayern	Preußen	Bayern	Preußen	Bayern	Preußen	Bayern	Preußen	Bayern	Preußen	Bayern	Preußen	Bayern	Preußen	Bayern	Preußen	Bayern	Preußen
	1874	1882	74	82	74	82	74	82	74	82	74	82	74	82	74	82	74	82	74	82
Christl. Religion	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18	19
Deutsch	6	3	3	3	3	3	2	3	2	3	2	3	2	3	3	3	3	3	26	27
Lateinisch	7	8	10	7	10	7	8	6	8	6	6	5	6	5	6	5	5	5	66	54
Französisch	—	—	—	5	—	5	4	4	4	4	3	4	3	4	3	4	3	4	20	34
Englisch	—	—	—	—	—	—	—	4	—	4	4	3	3	3	3	3	3	3	13	20
Rechnen und Mathematik	3	5	3	4	3	5	3	5	5	5	7	5	6	5	6	5	6	5	42	44
Physik	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	3	2	3	2	3	2	3	6	12
Naturbeschreibung	—	2	—	2	—	2	2	2	2	2	—	2	—	—	—	—	—	—	4	12
Chemie	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	2	2	3	2	5	6
Geschichte und Geographie	2	3	2	3	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	2	3	2	3	26	30
Zeichnen	—	2	—	2	—	2	4	2	4	2	4	2	4	2	4	2	4	2	24	18
Schönschreiben	3	2	3	2	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	8	4
Zusammen	23	28	23	30	24	30	29	32	31	32	31	32	31	32	33	32	33	32	258	280

Diese Zusammenstellung zeigt nun allerdings auf den ersten Blick, daß diese Schulen in den beiden größten deutschen Ländern vielmehr zusammenstimmen als in Gegensatz treten. Insbesondere ist das Fach des Rechnens und der Mathematik fast mit gleichviel Wochenstunden bedacht. Dagegen zeigt sich in den für den sprachlichen Unterricht

Digitized by Google

eingeräumten Wochenstunden ein beträchtlicher Unterschied. Zwar für den fremdsprachlichen Unterricht überhaupt sind dort 99, hier 108 Wochenstunden ausgesetzt, Zahlen, die nicht allzuweit auseinandergehen; aber in der Verteilung dieser Gesamtsumme auf die drei fremden Sprachen Lateinisch, Französisch und Englisch zeigt sich die verschiedene Auffassung. Bayern giebt der alten Sprache 66 und den zwei neuen zusammen nur die Hälfte davon, 33; Preußen dagegen giebt der alten 54, und ebensoviel den beiden neuen zusammen. Während also Bayern den Nutzen des fremdsprachlichen Unterrichts zu zwei Dritteilen von dem in der lateinischen Sprache und nur zu einem Dritteil von dem in den neuen Sprachen erwartet, hofft Preußen von dem Erlernen der französischen und englischen Sprache gerade so viel, als von dem Erlernen der lateinischen Sprache. Daß Bayern bei der Einrichtung seiner Realgymnasien diese mehr dem Gymnasium zu nähern suchte als der Realschule, dürfte auch daraus hervorgehen, daß die drei untersten Klassen, die nach norddeutscher Sprachweise sexta, quinta und quarta genannten Klassen, sowohl für das Gymnasium als das Realgymnasium einen gemeinsamen Unterbau zu bilden haben, während in Preußen gerade in diesen Klassen, ohne daß man dafür einen offenkundigen Grund finden könnte, der lateinische Unterricht der Realgymnasien gegenüber von dem der Gymnasien um zwei, beziehungsweise eine Wochenstunde verkürzt ist.

Was aber die bayerischen und preußischen Realgymnasien einander doch wieder in ganz besonderer Weise nähert, obwohl die vorhin aufgeführten Ungleichheiten immerhin einen ziemlich tiefgehenden Unterschied erkennen lassen, das ist, daß in beiden Ländern die Realgymnasien dem Boden der Realschule entwachsen sind und daß daher der Unterricht in der lateinischen Sprache, ein von außen von der Regierung hineingetragener und vorgeschriebener, aber nicht dem Stamm der Schule selbst entwachsener ist. Zwar in Bayern kommen wenigstens die Schüler der Realgymnasien aus dem Untergymnasium herüber, aber in Preußen haben auch in diesen untersten Klassen die beiden Anstalten, Gymnasium und Realgymnasium, verschiedene Einrichtung, obwohl jetzt seit 1882 wenigstens das erreicht ist, daß der Übergang von einer zur andern Anstalt immerhin für die sogenannte tertia noch möglich ist.

Zwei kleinere Staaten haben jedoch Realgymnasien eingerichtet, welche von Anfang an in Gegensatz zu den sogenannten Realschulen traten, und da sie sich angelegen sein ließen, die Ideen der Realgymnasien in reiner Weise aufzufassen und zu verwirklichen, so muß ihrer noch besonders gedacht werden. Das sind die zwei Staaten Nassau und Württemberg. Nassau hat in Wiesbaden, Württemberg in Stuttgart ein Realgymnasium eingerichtet, deren Geschichte hier erwähnt werden muß, weil sich daran die Aufgabe, das Ziel und das charakteristische Merkmal des Realgymnasiums, wenn auch im kleinen, so doch auch am reinsten erkennen läßt.

Das Realgymnasium in Wiesbaden stammt aus dem Jahre 1845, das in Stuttgart aus dem Jahre 1867; das letztere schien dazu bestimmt, als das Wiesbadener infolge der politischen Veränderungen Deutschlands aufhören mußte eine individuelle Gestaltung sich zu bewahren und genötigt war, einfach eine preußische Realschule I. O. zu werden, die schon in den Wiesbadener Anfängen liegende Idee eines auf eigenem Grunde stehenden Realgymnasiums auszuführen und ihre Verwirklichung zu übernehmen.

Was den Namen Realgymnasium betrifft, so scheint es, daß derselbe zuerst in der offiziellen Sprache in Berlin gebraucht wurde. Denn dort wurde die unter dem Einfluß des Bürgermeisters von Bärensprung 1828 und 1829 neugestaltete „Köllnische Schulanstalt" unseres Wissens zuerst als Realgymnasium, und zwar als „Köllnisches Realgymnasium" bezeichnet. Daß durch diesen Namen die Absicht ausgedrückt werden sollte, eine Anstalt ins Leben zu rufen, in welcher die alten Sprachen nicht ausschließlich als Bildungsmittel dienen, sondern in welcher auch Mathematik, Naturwissenschaften und neuere Sprachen mehr betont werden sollten, als sonst auf Gymnasien geschah, ist anzunehmen, und Wiese bezeugt es*). Ob es aber deswegen Realgymnasium genannt wurde,

*) Das höhere Schulwesen in Preußen von Dr. L. Wiese. 1864. S. 104.

Digitized by Google

ist nicht angegeben. Thatsache aber ist es, daß der Name blieb, obwohl er, wie man ihn auch betrachten mag, sprachlich oder sachlich, zu vielen Bedenken Anlaß giebt, Bedenken, die nie stärker und sachgemäßer ausgesprochen wurden als bei den in der sächsischen Ständeversammlung vom Jahre 1883, namentlich in der ersten Kammer, gepflogenen Verhandlungen über die Frage, wie die sächsischen Realschulen infolge der preußischen Verordnung vom März 1882 zu gestalten seien.

War so der Name Realgymnasium einmal amtlich eingeführt, so ist es nicht zu verwundern, daß er bald in allgemeineren Gebrauch kam, und in einzelnen Gegenden den Namen Realschule verdrängte. So wurde z. B. in Gotha am 9. Mai 1836 eine „allgemeine Vorbereitungsschule für die Gewerbtreibenden aller Art, die Ökonomen, Kaufleute, Apotheker, Fabrikanten, Mechaniker, Architekten, Feldmesser, die Forst- und Bergbeamten, die Post-, Rent- und Steuerbeamten, die Kameralisten, die Militärs u. s. w., ingleichen auch für solche, die später die Naturwissenschaften zu ihrem Hauptstudium machen", eingerichtet, und als Lehrgegenstände wurden aufgenommen: deutsche, französische und englische Sprache, Religion, Geschichte, Geographie, Mathematik, Physik, Chemie, Botanik und Mineralogie, Schönschreiben, Zeichnen, Feldmessen, Buchhalten, Singen, Turnen. (Siehe Einladungsschrift zur Einweihung des Realgymnasiums zu Gotha 1838 S. XIII). Obgleich also in diesem reichhaltigen Lehrplan die lateinische Sprache völlig fehlt, wurde diese neue Schule, welche offenbar einer Gewerbeschule oder einem Polytechnikum näher stand als einer Mittelschule, Realgymnasium genannt.

Man sieht, in jener Zeit war der Name Realgymnasium noch völlig die Bezeichnung eines Gattungsbegriffs, der Schulen von ganz verschiedener Einrichtung umfaßte, wie denn auch im weiteren Verlauf seiner Entwicklung das erste Realgymnasium, nämlich das „Köllnische" in Berlin in zwei zuerst noch durch einen gemeinschaftlichen Vorstand vereinigte, später ganz getrennte Schulen, ein Gymnasium und eine Realschule I. O. zerfiel.

Das älteste Realgymnasium, das sich von Anfang an in Gegensatz stellte sowohl zu dem Gymnasium als zu der Realschule und daher als Ausdruck einer eigenen Schulart gelten muß, wenn auch die Artmerkmale noch nicht alle und nicht immer in voller Schärfe hervortreten, ist das Realgymnasium in Wiesbaden.

Die Entstehungsgeschichte dieses ersten Realgymnasiums ist wichtig genug, im einzelnen verfolgt zu werden. Wir folgen dabei zwei Programmen der Schule, nämlich dem Jahresbericht vom Jahre 1866/67 von Professor Dr. Casselmann und dem des Direktors A. Ebenau vom Jahre 1870.

Wie in den übrigen deutschen Staaten, so fühlte man auch in Nassau, je mehr die hohe Bedeutung der Industrie für die Volkswirtschaft in unserem Jahrhundert zur Geltung gelangte, desto mehr in richtiger Würdigung des Einflusses, welchen die Mathematik und die Naturwissenschaften, insbesondere Physik und Chemie, auf die Gewerbe äußern, das dringende Bedürfnis einer höheren realistischen Lehranstalt, die befähigt wäre, die Errungenschaften jener Wissenschaften in den gebildeten industriellen Kreisen des Landes auszubreiten. Die Stände des Landes hatten in der Zeit von 1839—1843 alljährlich die Regierung ersucht, Schritte zur Errichtung einer derartigen Anstalt als *Staatsanstalt* zu thun, und da die Regierung ebenso lebhaft von der Notwendigkeit eines solchen Bildungsmittels überzeugt war, machte sie im Jahre 1844 dem Landtage eine Vorlage zu Errichtung des Realgymnasiums in Wiesbaden, welches nach den von ihr mitgeteilten Motiven ausweislich der landständischen Protokolle den Zweck haben sollte „denen, welche sich einem besonderen Zweige der Industrie widmen, diejenige höhere Bildung zu vermitteln, welche der bei den Fortschritten der Mathematik, Physik, Chemie und Mechanik hervorgetretene höhere Standpunkt der Industrie erheischt, und die sie befähigt, als Techniker oder Leiter produzierender und fabrizierender Gewerbe ihr Werk geistig zu beherrschen und die Praxis auf eine wissenschaftliche Basis aufzubauen. Außerdem sollte es als Vorbildungsanstalt auch für diejenigen dienen, welche sich für Botanik, Chemie, Pharmacie, Veterinärkunde, Feldmeßkunst, höhere Agrikultur,

Digitized by Google

für das Bau-, Berg-, Hütten-, Forst-, Finanz-, und Postfach und für Dienste in den Expeditionsbureaux und Kanzleien der Landeskollegien bestimmen."

Die Vorlage wurde in beiden Kammern des Landtags sehr beifällig aufgenommen und infolge dessen am 22. Juni 1844 das Gesetz veröffentlicht, dessen wichtigster hierher gehöriger Abschnitt also lautet:

„das Realgymnasium in Wiesbaden bezweckt eine allgemeine wissenschaftliche Verbildung derjenigen, welche sich einem technisch-praktischen Berufe widmen und zu demselben unmittelbar übergehen oder ihre Studien auf einer Fachschule fortsetzen wollen. Der Unterricht, welcher in drei Klassen an demselben erteilt wird, umfaßt: Religion, Mathematik und Naturwissenschaften (Physik, Chemie, Naturgeschichte), Geographie und Geschichte, neuere Sprachen (Deutsch, Französisch und Englisch), die lateinische Sprache, Zeichnen und Gesang."

An Ostern 1845 trat die Schule ins Leben.

Daß damit wirklich eine neue und eigenartige Schöpfung beabsichtigt war, erkennt man erst ganz, wenn man einen Überblick über das Mittelschulwesen Nassaus überhaupt hat. Es bestanden dort seit 1817, nämlich seit dem von dem hochverdienten Freiherrn von Ibell verfaßten Landesedikt vom 24. März jenes Jahres, außer den gewöhnlichen Volksschulen noch besondere Realschulen und Gelehrtenschulen. Auch in Wiesbaden war seit jenem Jahre eine Realschule, um den Schülern die „für Handwerker, Künstler und die ein landwirtschaftliches oder ein anderes Gewerbe in größerer Ausdehnung künftig zu treiben bestimmten Individuen nötige, erweiterte Bildung zu geben". Diese Schulen hatten anfangs keine Fremdsprache zu lehren; seit 1840 aber war Technologie und Buchführung aus ihrem Lehrplan entfernt, und der Unterricht in der französischen Sprache als obligates, der in der englischen Sprache als fakultatives Fach eingeführt worden. Ebenso waren die früheren Pädagogien Nassaus im Laufe des fünften Jahrzehnts zu vollständigen humanistischen Gymnasien umgestaltet worden. So befand sich in Wiesbaden einerseits eine lateinlose Realschule und ein vollständiges humanistisches Gymnasium, und dennoch wurde, um einem dringenden, von der Regierung wie von den Ständen tief gefühlten Bedürfnis Befriedigung zu gewähren, eine neue, Vorbildung für die höhere Industrie und die mehr technischen Staatsämter gewährende Schule in das Leben gerufen, deren Aufgabe man am besten mit dem Namen eines Realgymnasiums ausdrücken zu können glaubte. Wie sehr man sich dabei in Nassau bewußt war und bewußt blieb, daß man mit Errichtung eines solchen Realgymnasiums eine eigenartige Einrichtung getroffen habe, welche auch nach ihrem Inslebentreten noch etwas Werdendes und sich Bildendes an sich habe, das geht vielleicht nicht zum wenigsten daraus hervor, daß absichtlich die Aufstellung eines festen Lehrplans unterlassen wurde. Was vielleicht mancher Schulverwaltung als eine unverantwortliche Absonderlichkeit erscheinen mag, jedenfalls unseres Wissens noch niemals vorgekommen war, das wurde hier Thatsache. Man begnügte sich, den Zweck der Schule, wie er oben angegeben wurde, aufgestellt zu haben, und überließ es nun dem Vorstand und der Lehrerschaft, die innere Einrichtung, die Auswahl der Fächer, ihr Ziel und ihre Behandlung, kurz das ganze Unterrichtssystem immer mehr jenem Zweck anzupassen, die Idee allmählich zu verkörpern, und unter treuer Benützung der gemachten Erfahrungen immer reiner darzustellen. Erst im Jahre 1856 wurde nun der Lehrplan, wie ihn die Lehrerschaft entworfen und vorgeschlagen hatte, von der Regierung genehmigt, nachdem sie denselben noch einer besonderen Beratung in einer besonders dazu bestellten Kommission von Fachleuten unterzogen hatte. Wie sehr nun dieses so ins Leben getretene Realgymnasium einem vorhandenen Bedürfnis entsprach, zeigte auch die Thatsache, daß sich der Besuch der obersten Klasse stetig hob und zuletzt im Jahre 1866 die Zahl 33 erreichte.

Was diese Schule vor der preußischen Realschule I. O. besonders auszeichnet, war in erster Linie die stärkere Betonung des Lateinischen. Das zeigte sich in allen Abteilungen, sowohl in der unteren als in der oberen; in der unteren, sofern das

Digitized by Google

Realgymnasium mit dem Gymnasium einen gemeinschaftlichen Unterbau bis einschließlich quarta hatte; in der oberen, sofern auch noch in der Reifeprüfung beim Abgang aus der obersten Klasse ein „lateinisches Exercitium" verlangt wurde, und unter den lateinischen Schriftstellern, welche gelesen werden mußten, auch Horaz noch vorgeschrieben war. Sodann wurde dem Zeichnen, sowohl dem Freihandzeichnen als dem geometrischen und konstruktiven Zeichnen, ein viel größeres Gewicht beigelegt, und endlich dehnte sich der mathematische Unterricht auch auf die Anfangsgründe der höheren Analysis aus. Unter den Naturwissenschaften wurde namentlich der Chemie besondere Beachtung geschenkt.

Daß eine so eigenartige Schule in einem kleineren Staatswesen leichter aufkommen konnte, als in einem großen, ist klar; ja es war eigentlich nur dort möglich, eine solche Anstalt ohne bindende Vorschrift sich selbst und dem von der öffentlichen Meinung geübten Urteil zu überlassen. Mit der Einverleibung Nassaus in Preußen mußte daher auch der eigenartige Charakter derselben sich verlieren und schon nach dem Gesetz der Massenanziehung mußte das Realgymnasium in Wiesbaden sich in eine preußische Realschule I. O. umwandeln. Man mag es als Schulmann bedauern, daß die äußeren Verhältnisse der interessanten Anstalt ein so unvermutetes Ende gemacht haben, ganz unverschuldet und ganz unverdient war das Schicksal nicht. Die Schule hatte versäumt, gerade das Charakteristische ihrer Einrichtung in seiner vollen Schärfe herauszugestalten und zu jedermann kenntlichem Ausdruck zu bringen. So treffliche Leistungen die Anstalt auch aufzuweisen hatte, die Anforderungen an die Schüler und ihre Ausbildung unterschieden sich, wenn sie sich überhaupt unterschieden, doch mehr nur dem Grade, als der Art nach von den Anforderungen der deutschen Realschule überhaupt. Gerade den Gedanken, daß dem Realgymnasium eine selbständige, eigenartige Aufgabe zukomme, daß es mittelst der Wissenschaften der Neuzeit den gymnasialen Unterricht zu befruchten, und jene Wissenschaften einer gymnasialen, die allgemeine Bildung der Jugend anstrebenden, ihre geistige und sittliche Fähigkeiten allseitig ausbildenden Behandlung entgegen zu führen habe, finden wir nirgends in Wiesbaden ausgesprochen. Selbst da, wo es doch so nahe lag, und wo der gewaltige Unterschied, wenn man sich seiner überhaupt bewußt war, ausgesprochen werden mußte, nämlich bei der Überführung des Realgymnasiums in eine Realschule I. O., wird er nicht und von niemand geltend gemacht. Wir haben uns daher auch nicht mehr des weiteren mit der Schule zu befassen.

In demselben Jahre aber, in welchem das Wiesbadener Realgymnasium als solches aufhörte und in eine Realschule I. O. überging, nämlich 1867, trat dagegen das Realgymnasium in Stuttgart ins Leben, und zwar von Anfang an als eine Anstalt, welche sich gleicherweise vom Gymnasium wie von der Realschule grundsatzmäßig unterschied und unterscheiden wollte. Ebendeshalb aber stand es auch von Anfang an in bewußtem und beabsichtigtem Gegensatz zu den norddeutschen Realschulen I. O. wie zu den damaligen bayerischen Realgymnasien. Es sollte und wollte von Haus aus unter möglichster Bewahrung der humanistischen Bildungselemente auch bei den specifisch realistischen Unterrichtsgegenständen soviel als möglich die gymnasiale Behandlungsweise zur Durchführung bringen*), und wollte so den Zwiespalt in der Erziehung unseres deutschen Volkes mittelst des Gymnasiums auf der einen und mittelst der Realschule auf der anderen Seite ausgleichen. Wie es aus dem ersten Gymnasium Württembergs; aus dem Gymnasium in Stuttgart herausgewachsen ist, so wollte es auch ein Gymnasium bleiben und als Gymnasium wirken, nur mittelst anderer Unterrichtsfächer als das bestehende Gymnasium. Es wurde auch wie heute noch von Anfang an von der württembergischen Regierung als Gymnasium anerkannt; seinen Schülern wurde der Zutritt zu der Universität und zwar zu der philosophischen, naturwissenschaftlichen und staatswirtschaftlichen Fakultät von Anfang an zugestanden, ja es bestand die Absicht, denselben auch den Zutritt zur medizinischen Fakultät zu gewähren.

*) Vgl. Dillmann, Das Realgymnasium, Stuttgart, 1884; und: Die Volksbildung nach den Forderungen des Realismus. Stuttgart, 1862.

Digitized by Google

Durch die äußeren politischen Verhältnisse aber, durch welche die Erteilung der Ermächtigung zum ärztlichen Berufe Sache des Reiches geworden ist, wurde die Verwirklichung dieser Absicht gestört, und da bei Errichtung des Reiches dem Realgymnasium Württembergs hinsichtlich seiner militärischen Berechtigungen kein besonderes Fächlein gemacht werden konnte, vielmehr, weil in Preußen keine solche Schule bestand, sein Platz eben in der allgemeinen Stammrolle der Realschule I. O. angewiesen werden mußte, wenn es überhaupt untergebracht werden wollte, so wurde das Realgymnasium Württembergs auch von seiten des Reiches in bezug auf die Frage, ob seine Schüler in die medizinische Fakultät eintreten dürfen, mit den andern Realschulen zusammen genommen und zusammen behandelt. Dennoch hat das Realgymnasium in Stuttgart an seinem gymnasialen Charakter festgehalten und ihn nur um so mehr auszubilden gesucht, je öfter es sich von jenen den Realschulen I. O. gesetzten Schranken beengt fühlte. Dieser gymnasiale Charakter drückt sich aus in der starken Betonung des Lateinischen. Es sind diesem Unterrichtsfache so viele, ja etwas mehr Wochenstunden eingeräumt als an einem preußischen Gymnasium, und sowohl die Sprache in grammatischer und syntaktischer Beziehung, wie auch die Litteratur, wird in derselben Weise behandelt, wie an einem Gymnasium. Nur in bezug auf die stilistische Gewandtheit in der fremden Sprache sind nicht dieselben Anforderungen gestellt; dagegen muß ein Schüler, der die Reifeprüfung bestehen will, mündlich und schriftlich Stellen von mittlerer Schwierigkeit syntaktisch zu zergliedern und mit richtigem Verständnis und geschmackvollem Ausdruck wiederzugeben wissen. Aber auch die Mathematik und die Naturwissenschaften werden nicht unter dem Gesichtspunkte, daß die Schüler in ihrem künftigen Berufe die Kenntnisse darin brauchen, sondern um ihres inneren, geistigen Gehaltes willen gelehrt, dessen erzieherische Kraft nur aus dem Grunde noch nicht so allgemein erkannt und anerkannt ist, weil noch so gar wenige Schulen den Zweck verfolgen, ihn nach dieser Seite auszubeuten. Eine solche Schule aber ist das Realgymnasium.

Damit es wirklich ein Gymnasium sei, darf das Lateinische nicht nur nicht fehlen, sondern es muß zu dem Grund gemacht werden, auf dem sich die ganze Schule aufbaut. Der größte Teil unserer Bildung schließt sich mittelbar oder unmittelbar an diese Sprache an, ganz abgesehen davon, daß sie in viel hundertjähriger Erprobung vor allen andern Schulfächern die Palme davontrug, daß sie, obwohl im Volke abgestorben, als Schulsprache und Schulbildungsmittel neu auflebte und dadurch eine solche Fülle von erzieherisch wirkenden Kräften und Schätzen in sich aufhäufte, wie kein anderes Unterrichtsfach. Wir entschlagen uns daher aller Einwendungen, die von seiten einzelner Gewerbetreibenden wie vieler Männer des Realschulwesens gegen den Eintritt der lateinischen Sprache in realistische Schulen erhoben worden sind, einfach durch den Hinweis auf jenen in der Erfahrung erprobten erzieherischen Wert und schließen somit aus dem Kreise des Realgymnasiums alle jene Anstalten aus, welche die lateinische Sprache nur in freiwilliger Weise, oder, wenn als ein allgemein verpflichtendes Fach, mit ungenügender Stundenzahl aufnehmen, oder ihr nicht den nötigen Raum gestatten, um Kopf und Herz der Schüler für dieses Fach in Anspruch zu nehmen. Nicht im täglichen Kampf mit den unsicheren Kenntnissen der Schüler in Formenlehre und grundlegender Syntax, nicht holpernd und hinkend sollen die Schüler in Nepos und Cäsar hineingetrieben werden, sondern das Lesen dieser Schriftsteller muß dem Knaben dadurch erleichtert werden, daß er in den Vorbedingungen dazu eine befriedigende Festigkeit und Sicherheit hat. Es ist daher auch gar kein Grund vorhanden, in den drei unteren Klassen eines Realgymnasiums in bezug auf das Latein etwas anderes zu verlangen als im Gymnasium. Der Eintritt in jede der beiden Schulen und das Aufsteigen in derselben muß gleich geregelt sein.

Wie nun aber das humanistische Gymnasium seine Schüler mit dem zwölften Lebensjahre in das Griechische einführt und mittelst der zweiten Hauptsprache des Altertums die Ergänzung der sprachlichen Bildung seiner Schüler anstrebt, so wendet

Digitized by Google

das Realgymnasium, das seinen Blick mehr auf die Gegenwart und ihre reichen Bildungselemente gerichtet hält, sein Absehen dem Französischen zu.

Streiten wir nicht darüber, ob die griechische oder die französische Sprache mehr bildende Elemente für den Schüler enthält; es ist ein Gebot der Notwendigkeit, das Griechische vom Realgymnasium auszuschließen, denn es ist kein Platz für dasselbe da. Das Realgymnasium muß daher manchen Gewinn, den das humanistische Gymnasium vom Betrieb des Griechischen erzielt, von dem Unterricht in der französischen Sprache erwarten und verlangen. Es kann dies thun, denn auch das Französische ist in vielfacher Beziehung das Lateinische zu ergänzen imstande. Es ist der geschichtliche Weiterbau des Lateinischen. Es ist der alte römische Sprachgeist, der in den scharfen, fast geometrischen Linien des französischen Sprachgebäudes zu neuer Entfaltung gelangt ist. Wie auf einer Brücke wird der Schüler des Realgymnasiums mittelst der französischen aus der alten Welt, welche der lateinische Unterricht vor ihm ausbreitet, herübergeführt in das bewegte geistige Leben der Neuzeit und das in so ganz besonderem Grade an dasselbe gemahnende Schrifttum des französischen Volkes. Mag durch den Ausfall der griechischen Sprache für den Schüler des Realgymnasiums viel, sehr viel verloren gehen, einigen, und zwar einen nicht unbedeutenden Ersatz gewährt ihm immerhin die französische Sprache, die durch die Schärfe ihres Zuschnitts die Denkkraft des Verstandes und die Klarheit des Ausdrucks wesentlich zu fördern imstande ist und an feiner, den Geschmack bildenden Biegsamkeit wetteifert mit der griechischen Sprache. Fragt man deshalb auch die Geschichte, welcher von beiden Sprachen, ob der griechischen oder der französischen, unser Volk mehr verdanke, so darf man nicht vergessen, daß das Französische in ganz besonderem Sinn die Sprache der mathematischen Wahrheit ist, und daß die französische Sprache und ihr Schrifttum wesentlich mit dazu beigetragen haben, daß unsere Muttersprache sich aufraffte aus der Schwerfälligkeit jener Jahrhunderte, in denen die lateinische Sprache als unbeschränkte Weltherrscherin auch sie gezwungen hatte, ihre schlepptragende Magd zu sein, und es ist bekannt, welch hartes Urteil selbst Friedrich d. Gr. noch über die deutsche Sprache fällen durfte, ohne der wirklichen Ungerechtigkeit gegen sie, wie sie damals noch war, geziehen werden zu können.

Fügen wir hinzu, daß das Realgymnasium in seinen oberen Klassen auch das Englische als dritte fremde Sprache in sich aufnimmt, so wird man sagen können, daß für sprachliche Durchbildung hinlänglich gesorgt sei.

Dieser sprachliche Unterricht wird ausreichen und es zustande bringen, daß die Kraft des Geistes, die Schärfe der Darstellung, die Gewandtheit im Ausdruck, der Schwung der Einbildungskraft, die Reinheit des Geschmacks und die Freude am Schönen geweckt und gefördert wird an der Hand der besten, der mustergültigen Schriftsteller alter und neuer Zeit. Es läßt sich auch nicht leugnen, daß die innere Einrichtung so getroffen werden kann, die Schüler diesem Ziel stetig und ohne Überbürdung entgegenzuführen. Im Untergymnasium sind dem lateinischen Unterricht 10—12, im Mittelgymnasium 10, im Obergymnasium durchschnittlich 6 Wochenstunden, dem französischen im Mittelgymnasium etwa 6, im Obergymnasium etwa 4, und dem englischen im Obergymnasium 3 Wochenstunden ausgesetzt. Unten und mitten wird die Zeit zwischen den beiden Arten von Übungen, dem Übersetzen in die Muttersprache und dem Übersetzen in die fremde Sprache, etwa in gleiche Teile geteilt, um dem Schüler von Anfang an die sprachlichen Formen und feststehenden grammatischen Regeln durch wiederholte Übung zum sicheren Eigentum zu machen. Dagegen wird in der oberen Abteilung das Lesen fremder Schriftsteller vorherrschen und das Absehen des Unterrichts in gleicher Weise darauf gerichtet sein, den Inhalt des Schrifttums und die Form, in der jener Inhalt zutage tritt, den Schülern nahe zu bringen.

Werden die Fremdsprachen im Realgymnasium in diesem Sinn und nach diesem Ziele betrieben, so ist wohl kein Zweifel, daß am Ende seiner Laufbahn der Schüler eines Realgymnasiums weder an sprachlicher Gewandtheit und an Kraft der Darstellung,

Digitized by Google

noch auch an Verständnis für fremde Gedanken und anderer Darstellungsweise zurückstehen wird hinter dem, der sich diese Kenntnisse und Güter auf einem Gymnasium gesucht hat. Es ist wahr, der Inhalt des beiderseitig aufgenommenen Bildungsstoffes wird verschieden sein, aber so wenig die Gestalt eines Menschen davon abhängt, ob er Fleischkost oder Pflanzenkost zu sich nimmt, so wenig wird sich bei zwei Schülern mehr unterscheiden lassen, wo jeder sein geistiges Gepräge erhalten hat.

Aber nicht bloß in der Behandlung des sprachlichen Unterrichts überhaupt, namentlich aber des lateinischen Unterrichts muß sich das Realgymnasium seinen gymnasialen Charakter wahren, sondern auch in der Behandlung der Mathematik und der Naturwissenschaften. Es ist die Aufgabe des Realgymnasiums, diese Fächer zu wirklichen Gymnasialfächern zu machen. Ich weiß, daß ich mit Aufstellung dieser Forderung auf den kräftigsten Widerstand stoße. Viele, vielleicht die meisten Gymnasiallehrer erkennen in den Naturwissenschaften so etwas ganz und gar Verschiedenes von den Werken der Sprachen, sie finden einen so starken Gegensatz zwischen der Natur und der Welt des Geistes, daß sie eine Schule, welche den Naturwissenschaften einen breiteren Raum gestattet, ohne weiteres nicht mehr als Gymnasium anerkennen. Sie werden darin bestärkt durch die Wahrnehmung, daß auch die Begabung der Schüler sehr häufig, ja fast immer für beide Gebiete eine verschiedene sei; sie schließen daraus, daß die Natur selbst den Gegensatz zwischen beiden Gebieten aufgerichtet habe. Sie werden ferner bestärkt durch die Verachtung, welche viele in den Naturwissenschaften wohl bewanderte Männer, Gewerbetreibende und sogar einzelne Realschulmänner den sprachlichen Erzeugnissen des menschlichen Geistes entgegenbringen. Sie schließen daraus, daß die mathematisch-naturwissenschaftlichen Studien vielmehr geeignet seien, bei den einen das Gedächtnis, bei den andern den Beutel zu füllen, als daß sie den Geschmack zu üben vermöchten. Trotz hervorragender Fachkenntnisse fehle sehr oft das feinere Verständnis und die höhere philosophische Auffassung, wie sie die Beschäftigung mit den Sprachen gewähre. Sie werden endlich sehr oft bestärkt durch die berufenen Vertreter der Mathematik und Naturwissenschaften selbst, welche gerade das Menschenbildende in diesen Wissenschaften häufig leugnen oder für viel geringwertiger ansehen als das Menschenbildende, das in den Sprachen liege.

Soviel ist somit klar, das Realgymnasium hat an diesen allen sehr bedeutende Gegner. Wer daher in der Errichtung und Anerkennung der Realgymnasien eine geschichtliche Forderung der Zeit erkennt, hat die Aufgabe, diese Einwände zu entkräften, womöglich zu widerlegen. In dieser Beziehung ist einmal zu sagen, daß die höchsten Vertreter einer Wissenschaft nicht immer diejenigen sind, welchen auch hierin das entscheidende Wort zukommt; daß nicht jeder Professor der Chemie, Physik, Physiologie, Zoologie, Botanik und wie die Wissenschaften alle heißen, deswegen, weil er ein glänzender Vertreter dieser seiner Fachwissenschaft ist, in schulmännischen Fragen ein gleich gewichtiges Urteil hat. Es ist ein ganz anderes, Fachstudierende zu unterrichten, und ein anderes, Schüler auf das Universitätsstudium in einem Gymnasium vorzubereiten. Wer nicht längere Zeit auf diesem Boden Erfahrungen zu sammeln Gelegenheit hatte, kann kein so bestimmtes Urteil haben, daß es als ein sicheres und unbestreitbares ohne weiteres gelten müßte. In der That verfolgt ja auch das Gymnasium ganz andere Zwecke als ein Universitätsstudium. Dort handelt es sich darum, den ganzen geistigen Menschen und sämtliche in ihm schlummernde Kräfte zu wecken, zu üben und zu stärken; hier dagegen handelt es sich darum, die geistige Kraft des schon vorgebildeten Menschen auf einen Punkt hin zusammen zu bringen und wirken zu lassen. Es kann deshalb freilich einer wohl ein guter Jurist sein, ohne mathematische und naturwissenschaftliche Kenntnisse sich angeeignet zu haben. Aber wenn er sich auf dem Boden der realistischen Wissenschaften gar nicht umgesehen und seinen Geist nicht geschickt gemacht, auch hier das Wesen der Dinge zu erfassen, so fehlt ihm doch etwas; denn es ist eine geistige Anlage in ihm unausgebildet, somit in verkümmertem Zustand geblieben, und es giebt Fälle

Digitized by Google

genug im vielgestaltigen Leben, in denen ihm dieser Mangel zum schmerzlichen Bewußtsein kommt und ihn sogar in Ausübung seines Berufes hemmt. Es ist deshalb ein Urteil von naturwissenschaftlichen oder medizinischen Größen über die beste Gymnasialbildung immer wohl abzuwägen, und es ist besser, ihre Gründe zu prüfen, als das Gewicht ihres Namens in die Wagschale zu legen und ihrem Ausspruch kurzweg zu glauben.

Was den andern Einwand betrifft, daß Fachkenntnisse in den Naturwissenschaften keinen Maßstab abgeben für eine freiere und höhere Weltanschauung, wie sie das Studium der Sprachen gewähre, so ist dagegen zu sagen, daß auch unter den Philologen nur die Begnadeten zu jener höheren Weihe gelangen; die andern aber, die sich nicht über den gewöhnlichen Mittelschlag erheben, wohl auch auf einer niederen Stufe allgemeiner Bildung stehen bleiben. Es wird sich dieser Satz um so mehr behaupten lassen, als die Sprachstudien schon einmal, wenn nicht schon mehreremal ihre Eisperiode, nämlich die Periode der Scholastik durchgemacht haben. Dagegen giebt es ebensoviel Vertreter der Naturwissenschaften, welche auf Grund ihrer Fachforschungen und Fachkenntnisse zu einer so abgerundeten und in sich harmonischen Weltanschauung gelangten und so tüchtige Philosophen waren, daß durch sie die Gleichwertigkeit der naturwissenschaftlichen mit den sprachlichen Studien in dieser Hinsicht bereits durch Erfahrung festgestellt sein dürfte. Bald war der Philosoph Naturforscher, bald Sprachkundiger. Man kann in dieser Beziehung auf Plato und Aristoteles, auf Alexander und Wilhelm von Humboldt, auf Gauß und Schleiermacher hinweisen, ja ganz unbedingt behaupten, daß Kepler, Newton, La Place gerade so gut Philosophen waren, als Leibniz Mathematiker. Heutzutage aber, da die Naturwissenschaften unser ganzes äußeres Dasein und das Zusammenleben der Menschen untereinander beherrschen, ist es schlechterdings angezeigt, wenn man die Geister für philosophische Studien gewinnen will, dies auf dem Wege zu thun, daß man ihnen nahe legt, wie auch in den Naturwissenschaften, nicht bloß in den eigentlichen Geisteswissenschaften die Keime philosophischer Weltanschauung liegen. Es ist nötig immer wieder darauf hinzuweisen, daß es, um zu höherer Anschauung des Philosophen zu gelangen, viel weniger darauf ankommt, was einer studiert als wie er studiert. Man kann Platos Phädon sprachlich und sachlich verstehen und doch als Handwerker dabei gearbeitet haben; man kann Chemie studieren, um ein reicher Mann zu werden, man kann aber auch durch das Studium der Chemie ein Liebig werden. Wenn die philosophischen Lehrstühle der Universitäten bis jetzt noch selten von solchen eingenommen worden sind, die durch Mathematik und Naturwissenschaften sich zu einer höheren Weltbetrachtung hinaufgearbeitet haben, so ist wohl zu bedenken, daß seit einer Reihe von Jahren die Philosophie, soweit sie sich größere Bedeutung hat erringen können, eine geschichtliche Wissenschaft gewesen ist, daß aber die Naturwissenschaften soviel in Einzeluntersuchungen beschäftigt waren und an so vielen Einzelpunkten ihre Arbeit vorzutreiben hatten, daß der Gesamtblick seit Humboldts Kosmos fast unmöglich wurde. Dennoch fehlt schon jetzt nicht der große Einfluß, welchen die Naturwissenschaften auch in philosophischen Fragen ausüben. War, um nur ein Beispiel zu nennen, Robert Mayer und ist Helmholtz mehr Philosoph oder mehr Physiker?

Was endlich den ersten Einwand betrifft, daß für die Mathematik eine besondere Begabung erforderlich sei, so sollte dieselbe im Ernste nicht wiederholt werden. Was Ohm sagte: „Für die Mathematik ist keiner zu dumm", mag zu weit gehen; es ist ja klar, daß auch auf diesem Gebiet die Anlage fördert und unterstützt; aber soviel darf jetzt auf Grund der in sämtlichen Realschulen gemachten Erfahrungen ausgesprochen werden, daß jeder normal angelegte Mensch gerade so leicht und so weit in die Mathematik und in die Naturwissenschaften eingeführt und zu verständigem Ergreifen des Gegenstands gebracht werden kann, als auf sprachlichem Gebiete. Werden aber die Schüler bis zu einer ohne Schwierigkeit erreichbaren Grenze darin gefördert, so entfaltet sich in diesem Wissen eine Fülle von neuen Lebenskeimen, von Verstand und Gemüt bildenden, sittlich veredelnden Blicken in die großartige und doch mit den einfachsten Mitteln gebaute Natur und Weltordnung,

Digitized by Google

daß man für den Zweck, sittlich kräftige, im Auffassen flinke, in der Ausführung ge Männer zu bilden, nicht leicht ein besseres wissenschaftliches Hilfsmittel finden kan Mit geübter Kraft, hellem Blick und voll Begeisterung für alles Große und Erhabe erfüllt von Wertschätzung auch des Kleinen und scheinbar Unbedeutenden wird ein solch Schüler aus dem Realgymnasium hinaustreten in das Leben und eintreten in sein Berufsstudium!

Vor allem ist es die Mathematik, welche schon auf ihren untersten Stufen den Knaben und werdenden Jüngling erfaßt, seine Denk- und Willenskraft reizt und zu Übung herausfordert, ihn mit der Lust und der Begierde erfüllt, aus eigener Kraft und mit eigenen, selbstersonnenen oder selbstverwendeten Mitteln eine Aufgabe zu bewältigen. Denn jede Erkenntnis ist in der Mathematik in gewissem Sinne eine That, und jeder Satz enthält den Keim zu einer Aufgabe wie den Sporn zu ihrer Lösung. Wertvoll sind dies ja auch die schönen und eigenartigen Früchte, um derenwillen jedes Gymnasium die Elementarmathematik in seinen Lehrplan aufgenommen hat und mit steigendem Eifer namentlich seit den Anordnungen vom Jahre 1882, betreibt. Diese Früchte sollen auch gar nicht unterschätzt oder herabgesetzt werden, sie sind die unumgängliche Grundlage für alle mathematische Durchbildung, auch für die Schüler des Realgymnasiums. Aber dieses kann sich mit der Elementarmathematik nicht begnügen. Diese Euklidische Mathematik sieht die Welt als eine gegebene, gleichbleibende, ruhende an; sie sieht ab von allem Wechsel, der darin herrscht, von allem Werden und Wachsen, von allen Veränderungen, die darin vorkommen; sie betrachtet die Welt als die ewig gleichbleibende Unterlage aller der einzelnen bunten Erscheinungen, die wir auf ihr wahrnehmen, und legt nun an diese Unterlage das Richtscheit und den Maßstab. Wer auf der Stufe der Elementarmathematik stehen bleibt, der sieht deshalb alles, was sich ändert in der Welt und gerade deswegen weil es sich ändert, als unwesentlich, als zufällig, als vorübergehend, als regellos an, als etwas, das kommt und geht, das dasein oder auch wegbleiben kann. Er sieht es an, wie man das Wetter anzusehen pflegt, den Wind, von dem man so lange sagte, man weiß nicht, woher er kommt und weiß nicht, wohin er geht. Aber wie? Wenn sich nun herausstellen sollte, daß jenes Ruhen nur Schein wäre, wenn es Täuschung wäre, daß jener Kern ewig gleich und unverändert bleibt; wenn vielmehr nachgewiesen würde, daß die Ruhe nur gehaltene Bewegung ist, die Bewegung aber das wirkliche Element der Welt wäre, daß alles Sein ein beständiges Werden, daß der Wechsel die Norm, das Beharren die Täuschung wäre? Und es ist nachgewiesen. Gerade die großartigsten Naturerscheinungen, gerade diejenigen, welche die Welt zu einem Gegenstand der Wißbegierde und des forschenden Suchens machen, das Licht, die Elektricität, der Schall u. s. w., ferner alle organischen Veränderungen, ja sogar alle Veränderungen der unorganischen Welt, sind lauter Bewegungen, sind steter Wechsel, sind ein beständiges, gesetzmäßiges Werden und Sicherzeugen. Nirgends in der Welt ist völlige Ruhe; Ruhe ist daher nur ein Begriff, keine Thatsache. Kann man nun gerade da aufhören, die Mathematik als Bildungsmittel für das nachwachsende Geschlecht und als Mittel zur Durchleuchtung ihres Geistes anzuwenden, wo das Leben in der Natur erst beginnt? Das Gymnasium thut das, es muß es thun, denn sein Schüler hat schon ein gerüttelt Maß von Aufgaben vor sich, das nicht mehr erhöht werden kann. Das Gymnasium lehrt ja Griechisch. Dem Realgymnasium aber steht die Zeit und Kraft, welche zur Bewältigung der griechischen Sprache erforderlich und nötig ist, durch seinen Verzicht auf sie zur freien Verfügung. Und diese Zeit benützt das Realgymnasium, um seine Schüler in die Mathematik der Neuzeit, in die Rechnung mit veränderlichen Größen einzuführen. Die nächste Aufgabe, welche das Realgymnasium hat, ist daher die, den Inhalt der Analysis zu einem im Gymnasium brauchbaren Lehrstoffe zu machen, und die ersten Elemente jener Rechnung und jener Methode, welcher wir die größten Entdeckungen verdanken und welche man kurzweg mit dem Namen der analytischen bezeichnet, dem jugendlichen Geiste zugänglich zu machen. Die Euklidische

Digitized by Google

Mathematik zeigt die Welt nicht sowohl wie sie ist, sondern wie sie gedacht wird, wie sie wäre, wenn sie im Tode erstarrt und ihre Formen unveränderlich geworden wären. Die Rechnung mit veränderlichen Größen läßt die Gebilde vor den Augen der Schüler entstehen. Die Analysis versteht das geistige Auge mit den nötigen Mitteln, um die Veränderungen in der Welt, somit die Welt, wie sie ist und wirkt, zu erfassen. Nicht sowohl das Sein als vielmehr das Werden, nicht sowohl die Wirkungen und Ergebnisse als die Kräfte und deren Gesetze bringt sie zur Anschauung und zum Verständnis. Daß eine Gleichung eine Linie darstellen soll, ist jedem Schüler, der es zum erstenmal hört, unbegreiflich; daß aber die Gleichung das Gesetz ausdrückt, nach welchem ein wandernder Punkt die Linie vor den Augen des Schülers beschreibt, das begreift er nicht bloß, sondern das giebt ihm mit einem Schlage eine Vorstellung davon, wie die geometrischen Gebilde überhaupt entstehen. Die Welt, welche die Euklidische Geometrie erschließt, ist die Welt, wie sie in einem einzelnen Augenblick erfaßt und naturgetreu dargestellt ist, es ist die photographische Augenblicksaufnahme der Welt; die Welt aber, welche die Analysis erschließt, ist die lebende, schaffende Welt, die Welt in ihrem Verlauf, die Welt in welcher die Beziehungen heraustreten, in denen jedes Einzelding zu allen andern, in denen das Einzelne zum Ganzen steht. Denn die Gesetze der Abhängigkeit, wie sie den verschiedenen Arten der gegenseitigen Beeinflußung zugrunde liegen, will die Analysis in der Funktionenlehre zum Ausdruck bringen. Da aber die Natur überall dieselbe ist, da die Gesetze der Wellenbewegung, wenn sie einmal am Schall erkannt, aufgestellt und begründet worden sind, sofort sich auf die Lehre vom Licht übertragen lassen, so genügt es, ein einziges Beispiel aus der unendlichen Fülle der Erscheinungen herauszugreifen und das dieser Einzelerscheinung zugrunde liegende Gesetz zur Anschauung und zum Verständnis zu bringen, um sofort auf eine ganze Gruppe und Reihe anderer Vorgänge das wissenschaftliche Licht fallen zu lassen. Die Analysis entwickelt den Schülern nicht sowohl neuen Stoff, neue Gedanken und Vorstellungen, sondern vielmehr eine neue Betrachtungsweise, eine neue Methode, die Gegenstände und namentlich die Bewegungen der Welt anzusehen und in Beziehung zu setzen. Die Anwendungen dieser Methode auf die einzelnen Erscheinungen sind freilich unermeßlich viele, so unermeßlich als die Welt selbst, aber die Methode ist überall dieselbe, ist nur eine. Hierin liegt die Möglichkeit, die analytische Betrachtung zum Gegenstand eines elementaren Unterrichts zu machen; wie auch alle Jahre der Ausruf der Schüler sich wiederholt, daß ihnen ein ganz neues Licht aufgegangen sei, wenn sie beispielshalber aus einer vorgelegten analytischen Gleichung die Form der dadurch bestimmten krummen Linie herausgezogen und herausgeformt haben. Hierin liegt auch die Möglichkeit, in der höheren Mathematik den Umfang des zu Lehrenden auf weniges zu beschränken, ohne daß dadurch die Deutlichkeit und die Vielseitigkeit in der Anwendung des Gelernten allzusehr notleiden müßte. Denn mehr als bei irgend einem andern Unterrichtsfach ist hier in der Vielheit die Einheit gewahrt, in jedem Einzelnen stellt sich das Ganze dar. Wer aber einmal den Wechsel des Lebens und die Erscheinungen der Natur im Lichte der Funktionenlehre betrachten gelernt hat und in dieser Lehre so geübt worden ist, daß ihm die Anwendung der Gesetze nur wenigstens auf einige wenige Fälle klar geworden ist, der hat den Punkt gefunden, von dem aus er den wahren Einblick in die Welt im großen und ganzen wie im einzelnen erhält. Weit entfernt also, daß die Aneignung dieser Methode den Geist mit Wissensstoff beschwerte, dient sie vielleicht mehr als irgend eine andere Erkenntnis dazu, den Geist aus den stets anstürmenden und ihn oft erdrückenden Eindrücken des gewöhnlichen, tagtäglichen Lebens zu befreien und zu einer Höhe zu erheben, von der aus die Menschen von hochsinniger und feinerer Bildung die Welt und ihr Getriebe betrachten und zu welcher der Schmutz gewöhnlicher Leidenschaften nicht hinaufreicht.

Ja ich möchte sogar noch einen kleinen Schritt weiter gehen. Während die Elementarmathematik uns die Welt als eine ruhende, als eine in einem bestimmten Augenblick kristallisierte und erstarrte aufzeigt und damit die Vorstellung erweckt, als

Digitized by Google

sei hinter der Welt des Wechsels und der zahllosen Veränderungen, die wir in ihr wahrnehmen, ein unveränderlicher Kern, eine Welt, welche eben deshalb sich als die versteckte, aber allein wahrhaft seiende darstellt, so legt die Mathematik der Neuzeit eine ganz andere Betrachtung und Auffassung nahe. War dem Plato jene Auffassung eigen, zu der die Elementarmathematik Anlaß giebt, so führt die höhere Mathematik geradezu in die Kantischen Anschauungen hinein. Indem sie dem Wechsel der Erscheinungen und den Gesetzen, welche diesen Wechsel beherrschen, nachgeht, läßt sie erkennen, daß das, was wir Welt nennen, der Inbegriff all dieser Bewegungen sei, und daß sich das Spiel des Lebens eben deshalb als ein ordnungsmäßiges und nach ewigen Gesetzen regiertes abwickle; sie läßt erkennen, daß jener Kern, welchen die Elementarmathematik als hinter dem Wechsel der Erscheinungen liegend uns aufzeigt, nichts anderes ist als etwas von uns Gedachtes, das aber in Wirklichkeit nicht notwendig gerade so, wie wir es denken, vorhanden sein muß, wenigstens von uns nicht als solches wahrgenommen wird. Von uns gedacht aber und gesetzt muß jener Kern schon deshalb werden, weil auf ihm alle Gebilde der Euklidischen Mathematik aufgetragen werden. So führt die höhere Mathematik, indem sie aus der Wirklichkeit des Lebens und seines Wechsels herunterſehen läßt auf jene Vorstufe ruhender Betrachtung, geradezu zu Kant, also vom Gymnasium zur Universität. Und wenn nun ein durch diese Vorstufe hindurchgegangener Schüler des Realgymnasiums wirklich anfängt, Philosophie zu studieren, so führt ihn Kant nicht in eine ganz neue, völlig unbekannte Welt ein, sondern er findet bei dem großen Philosophen gerade das klar erkannt und ausgesprochen, was er schon vorher in seinem mathematischen Lernen hie und da geahnt hatte. Er findet sich daher auch in dieser Kantischen Welt viel leichter zurecht und wird viel weniger der Gefahr unterliegen, in diesem Meere von Zweifeln Schiffbruch zu leiden und unterzugehen, denn er hat das in dem Erscheinungswechsel der Welt liegende Gesetz wenigstens an diesem und jenem Hauptpunkt erkannt. Er hat das Mittel im Besitz, indem er mit der mathematischen Formel der Welt, wie sie ist und sich uns zeigt, nachgeht, eine Welt in seinem Geiste aufzubauen, von der er eben deshalb weiß, daß sie seine That ist.

Es ist somit eine Verwechslung zwischen der Welt in uns und der Welt außer uns, wie sie dem gewöhnlichen Menschenverstande gäng und gäbe und ohne alle Anzweiflung innewohnt, für den mathematisch Gebildeten nicht mehr möglich; und deshalb wird es ihm eine ganz geläufige und fast selbstverständliche Vorstellung sein, daß der Grund, auf dem er seine Welt aufgebaut hat, das ist, der Raum, ebenfalls eine von ihm selbst stammende Anschauung ist. Wiefern die höhere Mathematik aber auch imstande ist, über Kant noch hinauszuführen, das hier auszuführen ist weder Ort noch Möglichkeit. Dagegen darauf muß hingewiesen werden, daß, wozu die Mathematik hingeführt hat, von sämtlichen Wissenschaften, in denen sie sich entfaltet, insbesondere von der Physik und der Anwendung der physikalischen Gesetze auf die menschlichen Sinnesorgane, der Physiologie, bestätigt wird.

Dies führt zu einem neuen Gesichtspunkt, um dessen willen die Naturwissenschaften ganz besonders geeignet sind, ein Gymnasiallehrfach zu werden. Dem Einfluß, den die Mathematik auf jeden einzelnen Geist ausübt, der sich ihr hingiebt, entspricht ihre Herrschaft über alle einzelnen Naturwissenschaften, vornehmlich über Physik, Mechanik und Chemie. Die Mathematik bringt in die Vielheit der Erscheinungen, welche diese Wissenschaften aufzuführen und zu beschreiben haben, die Einheit. So verschieden auch die einzelnen Erscheinungen aussehen mögen, sie gehorchen demselben Gesetz, und dieses Gesetz wird für die Einzelfälle allzumal in einer einzigen Gleichung ausgedrückt. Es ist daher völlig falsch zu sagen, die Naturwissenschaften seien schon deshalb kein bildendes Unterrichtsfach für die Jugend, weil sie nur das Gedächtnis beschweren und ihm einen allzureichlichen Stoff zuführen. In der unermeßlichen Mannigfaltigkeit des Stoffs herrscht bei ihnen eine strenge Ordnung und in dieser Ordnung ein überaus einfaches

Digitized by Google

Gesetz, und das Gesetz findet einen ebenso kurzen als vollständigen Ausdruck in der Gleichung und in der mathematischen Formel, so daß, wer diese in sein Verständnis aufgenommen hat, von nichts mehr leicht im Leben überrascht werden kann. Das alte Kennzeichen eines Philosophen, durch nichts in Staunen gebracht zu werden, geht bei ihm mehr als bei irgend jemand in Erfüllung. Die Mathematik macht Physik und Chemie zu einem der am meisten bildenden Gymnasialfächer und zwar zeigt sie ihre bildende Kraft nach beiden Seiten hin, in der Richtung auf den Geist des zu Unterrichtenden, indem sie ihn klärt und erhebt, seinen Gesichtskreis erweitert und ihn in das Wesen der Dinge einführt, wie in der Richtung auf den Stoff, an welchem die Jugend unterrichtet wird, indem sie diesen gruppiert und das Gleichartige und das Wesentliche an jeder Einzelerscheinung heraustreten läßt. Je mehr eine Naturwissenschaft eine mathematische Behandlung zuläßt, desto geeigneter ist sie für ein Gymnasialfach.

Die Mathematik ist es daher, welche den Schüler befähigt, sich in der Mannigfaltigkeit der einzelnen Formen und Erscheinungen zurecht zu finden, wie auch das scheinbar Verschiedene auf einen Mittelpunkt zu beziehen. Denn beides, die Riesenkräfte, welche die Weltkörper im Himmelsraum bewegen, wie jene kleinen, aller Wahrnehmung sich entziehenden Verschiebungen, mittelst deren die Zwerge in der Erde Schoß den Krystall bilden, gehorchen demselben mathematischen Gesetze. Die Mathematik weckt aber auch die Einbildungskraft, sie lehrt den Begriff umsetzen in eine Anschauung, ein Gesetz in ein Gebilde. Sie vermag das Auge, das für den ungebildeten oder einseitig gebildeten Menschen nur ein empfangendes Organ und nur dazu bestimmt ist, die von außen auf den Sehnerv wirkenden Reize nach innen zu leiten, zu einem in gewissem Sinn handelnden Organ werden zu lassen, zu einem Organ, das dem Geiste Handreichung zu leisten versteht, wenn er durch dasselbe in die Außenwelt treten will, wenn er seine eigenen inneren Gedanken und Vorstellungen in entsprechende Formen äußerlich darzustellen und damit in der Außenwelt zu verkörpern sucht. So reiht sich an den Unterricht in der Mathematik von selbst der Unterricht im Zeichnen an; und während jener die Welt dem entzückten Auge als ein in sich übereinstimmendes und vollkommen gegliedertes Kunstwerk enthüllt, liefert dieser, der Zeichenunterricht, dem Knaben und Jüngling die Mittel zu schöner und künstlerischer Gestaltung dessen, was seine Seele füllt. Wie die Mathematik sich bewegt auf der Grenze zwischen Natur und Wissenschaft, indem sie jene dieser erschließt, und diese jener zur Verfügung stellt, so ist sie auch die Vermittlerin zwischen der Kunst und der Natur, was Prof. Dr. Hauck in Berlin in seiner Schinkelrede besonders schön ausgeführt hat.

Was aber die beschreibenden Naturwissenschaften betrifft, so können und dürfen sie in einem Realgymnasium nicht fehlen. Zwar haben sie den realistischen Schulen vor allen andern Unterrichtsfächern den Vorwurf allzugroßen Stoffreichtums und einer den Geist mit Gedächtniskram erdrückenden Fülle eingetragen. Wirklich ist es auch wahr, daß von vielen Lehrern gerade hier in grober Weise gefehlt und an die Stelle weckenden, belebenden und stärkenden Unterrichts, den die Jugend verlangt, eine erstickende und tötende Anhäufung von Namen und Schulausdrücken gesetzt worden ist. Aber deshalb die sog. Naturgeschichte aus dem Lehrplan zu streichen, wäre dennoch ein grober Fehler. Äußere wie innere Gründe nötigen dazu, sie aufzunehmen, bez. beizubehalten. Äußere, denn je größer der Wert ist, der auf die sprachlichen Studien, auf das Einführen in die sog. Geisteswissenschaften gelegt wird, je mehr die Erziehung und der Unterricht in das Innere des Knaben verlegt wird, desto größer ist die Gefahr, die Jugend der Natur zu entfremden und ein Geschlecht heranzuziehen, das in der Natur nicht mehr heimisch ist. Insbesondere in den größeren Städten, in denen Hunderte von Kindern ohne Gelegenheit, die Natur in ihrem Walten kennen zu lernen, keine Baumart von der andern unterscheiden können, ist ein Unterricht in der Naturgeschichte ein unabweisliches Bedürfnis, aber ebenso für die Gymnasien und die Realgymnasien wie für alle Schulen. Dieser Unterricht jedoch wird vornehmlich ein Anschauungsunterricht und

Digitized by Google

damit eine Erholung für Lehrer und Schüler sein. Wenn aber der Schüler reife wird und auch in diesem Fach der Zügel und die Methode fortschreitenden Unterrichts angelegt werden kann, so giebt es kein Unterrichtsfach, welches den Begriff der Entwicklung dem Knaben und Jüngling so anschaulich machen würde als gerade die Naturgeschichte. Die Ausbildung der einzelnen Organe an der Pflanze und dem Tiere, die Herleitung der vielen Krystallformen aus den wenigen Grundformen sind hierzu ein anziehendes und außerordentlich passender Stoff; und wenn dann, wie in der Krystalllehre oder in der Mineralkunde überhaupt noch die wirksame Unterstützung der Mathematik, beziehungsweise der darstellenden und zeichnenden Mathematik dazu kommt, so kann dieser Teil der Naturgeschichte zu einem äußerst bildenden Fach gemacht werden, zumal der Begriff der Entwicklung zugleich auf das Gebiet der Geschichte, die Beschreibung der Erdkruste mit ihrer Gesteinarten zur Geschichte der Erde und dessen was darauf ist, hinüberleitet. Hier werden alle Schauer und alle Seligkeiten über die jungen Gemüter ausgeschüttet, welche der wissenschaftliche Blick in die nebelhaften Anfänge unserer Erde und in die wundersamen Gestaltungen ihrer Oberfläche in uns allen hervorruft. Denn nichts verkündet ebenso laut, daß der Zustand der Gegenwart das Ergebnis jahrtausendelanger Anstrengungen und der jetzige Frieden und die verhältnismäßige Ruhe unseres Erdballs das Werk der greulichsten Kämpfe im Zerstören und Bilden gleich mächtiger Gewalten sei. Auf die Gegenwart fällt dadurch das vielfarbige Licht einer unvordenklichen Zeitfolge und übt seinen Einfluß auf das Gemüt. Nichts bewahrt ein empfängliches Herz mehr vor eigenmächtiger Selbstüberhebung und ehrgeizigem Erraffen, wie vor catonischem Kleinmut und selbstmörderischer Verzweiflung, als die Einsicht, daß die Gegenwart mit tausend und aber tausend Fäden an die Vergangenheit geknüpft ist und in der Gegenwart demnach die Keime der Zukunft liegen. So vollzieht sich der Übergang von den Naturwissenschaften zu der Geschichte ganz von selbst, ja der Lehrer der Geschichte wird an der Stimmung, in welche seine Schüler bei Vorführung der Bildung der Erdrinde versetzt worden sind, einen weihevollen Hintergrund erhalten. Vielleicht darf sogar auch noch daran erinnert werden, daß für die Sprachgeschichte und die Umwandlung der Sprachformen aus den dort beobachteten Vorgängen der Verwitterung und Neubildung ein bemerkenswertes Seitenlicht hervorquillt, wenn nicht mittelst der physiologischen Entdeckungen der Neuzeit sich noch ein viel tieferer Zusammenhang zwischen der Welt der Gedanken und der Welt der Erscheinungen herausstellen sollte.

So sehen wir, daß sämtliche Unterrichtsfächer, welche im Realgymnasium gelehrt werden, nach einem Punkte zusammenlaufen, alle einem Zwecke dienen und alle einen und denselben Geist aus sich hervortreten lassen. Es ist der Geist der Menschheit, der in der Sprache sich selbst darstellt und durch die Sprache die einzelnen den großen und natürlichen Gruppen, den Völkern, in ihrer Verschiedenheit eingliedert, es ist der Geist eines Volkes, der den einzelnen zu einem immer feineren und kräftigeren Organ des Ganzen macht und ihn befähigt, die Gedanken, die im Volke leben, hervorzuholen und zu klarer Gestaltung zu bringen. Das ist der Geist, der im Schrifttum eines Volkes beziehungsweise in seiner Kunst thätig ist. Aber dieser Richtung nach vorn entspricht auch eine Richtung nach hinten. Die Natur dieses Geistes, der in allem lebt und wirkt, ist nicht losgelöst und unvermittelt von dem übrigen, das in der Welt ist, sondern die Gesetze der Entwicklung, die wir in der Bildung der Erde wahrnehmen und feststellen, sind dieselben wie sie auch außerhalb der Erde beobachtet werden, und sind dieselben auch in allem, was auf der Erde ist. Die Gesetze der Mathematik, der Naturerkenntnis sind im Wesen und Grund keine anderen als die Gesetze der Grammatik, der Sprache. Das Realgymnasium befähigt daher seine Schüler, die Stellung des Menschen in der Welt von einem weiteren und umfassenderen Standpunkte aufzufassen und weckt deshalb in ihnen auch stärkere und weitgreifendere Beweggründe, sich zu dieser Stellung emporzuarbeiten. Hiernach ist auch der oft gehörte Vorwurf, der fast schon zum Schlagwort

Digitized by Google

ordene Satz, daß es dem Realgymnasium an einem einheitlichen Mittelpunkt fehle, rteilt. Natürlich, eine Schule, die nur Sprachen treibt, ist einheitlicher im Stoff, c nennt man das sonst nicht auch einseitiger? Und Thatsache ist es doch, daß das mnasium, eben um das zu werden, was es jetzt ist, diesen einseitigen Standpunkt alten Lateinschule verlassen mußte und genötigt war, Mathematik und Naturwissen- ften in immer stärkerer Ausdehnung in sich aufzunehmen. Die Einheit im Unter- te einer Schule kommt aber überhaupt nicht sowohl aus der Einheit des Stoffs, als mehr aus der Einheit des Geistes, der in der Schule herrscht. Die Naturwissen- ften gehen erst in ihrer Anwendung auf das Leben auseinander, hier stellen sie sich ein buntes Vielerlei dar. Rückwärts aber, ihrem Ursprung, ihrem Kern und innersten :sen nach sind sie nur verschiedene Entfaltungen eines und desselben Geistes, nämlich :n des Geistes, der in der Mathematik erfaßt wird. Ich wiederhole daher das Bei- el, das ich schon in der ersten Auflage gebraucht habe. Das Realgymnasium will nen Chemiker von Fach, weder den Arbeiter, der das unabwaschbare Merkmal seiner schäftigung an seiner Hand herumträgt, noch den Professor der Chemie; es will keinen rtigen Apotheker wie auch keinen Maschinenbauer hervorbringen, wenn es seinen chülern Chemie und Physik oder Mechanik vorträgt, es überläßt diese berufliche Aus- ldung der Lehre und der Fachschule auf der Universität. Aber es will, indem es die esetze aufzeigt, welche jene besonderen Fachwissenschaften beherrschen, diese in Zusammen- ng bringen mit denjenigen, welche sich auch in ganz anderen Zweigen des Wissens irksam erweisen, und so jenen einheitlichen Hintergrund der Naturwissenschaft zum ewußtsein bringen, der die Geister trotz der verschiedenartigsten Arbeit und Richtung nschließt und zusammenhält. Durch das Bewußtsein von diesem inneren Zusammen- ang erhält jeder besondere Beruf seine sittliche Weihe und den einsamen Forscher, der ich daran gemacht hat, da noch zu scheiden und zu sondern, wo andere kaum mehr den unkt seiner Arbeit wahrnehmen, ermutigt und belebt der Gedanke, daß er im Dienst ines großen Ganzen steht. Diese Einheit alles Wissens und aller Wissenschaft kann nun freilich ein Schüler noch nicht einsehen, und so wäre es immer noch möglich, daß er von den zwei Richtungen, die im Realgymnasium vorhanden sind, von der sprachlichen und von der mathematisch-naturwissenschaftlichen, unsanft hin und hergezogen würde und in einen Zwiespalt geriete, der seiner geistigen und sittlichen Ausbildung nur hinderlich und sogar nach Umständen gefährlich werden könnte. Aber deshalb kommt die Einheit der Schule überhaupt nicht von den Unterrichtsfächern, sondern, wie gesagt, von dem Geiste, der in der Schule herrscht, her, und die Träger dieses Geistes sind die Lehrer. Der Lehrer muß die Einheit der Wissenschaft dem Schüler zum Bewußtsein bringen. Deshalb darf bei der Heranbildung der Lehrer das sondernde Fachstudium nicht in der Weise getrieben werden, daß dadurch das Bewußtsein von dem Zusammenhang mit den anderen Wissenschaften verloren geht und der Jünger der einen Richtung dem Studium der andern völlig fern bleibt, oder anders ausgedrückt, es muß jedem philologischen und jedem mathematischen Fach- studium ein philosophisches Studium voran- und nebenhergehen. Aber auch im Amte darf weder der Philologe noch der Mathematiker vergessen, daß sie beide einem Zwecke und einem Geiste dienen, wenn auch jeder in verschiedener Weise. Und wenn es in einer Schule so zugeht, wenn alle Lehrer sich der Einheit ihrer Aufgabe nach Zweck und Methode bewußt, von demselben idealen Eifer für die Wissenschaft erwärmt sind und dieselbe Wärme und dasselbe Licht wenn auch in verschiedener Farbe und nach ver- schiedenen Richtungen ausstrahlen, so werden sich die Schüler nicht nur nicht nach ver- schiedenen Richtungen hin und her, überhaupt nicht auseinandergezogen, sondern im Gegenteil von zwei Seiten her erfaßt und gefördert fühlen. Nichts auch ist so geeignet, den Gegensatz, man möchte fast sagen, die Eifersucht zwischen Philologen und Reallehrern zu beseitigen, als sie beide einem einheitlichen Zwecke, wie ihn das Realgymnasium verfolgt, dienstbar zu machen.

Es könnte sich fragen, ob nicht auch die übrigen Lehrfächer des Realgymnasiums

Digitized by Google

in dem Licht besprochen werden sollten, welches die Idee des Realgymnasiums auf sie wirft. Da jedoch zwischen dem Betrieb dieser Fächer im humanistischen und im realistischen Gymnasium kein wesentlicher Unterschied sein wird, da jedenfalls die Gleichheit in beiden Gymnasien viel größer sein wird, als der Unterschied, so können wohl wenige Worte genügen. Zu diesen Fächern dürften etwa das Deutsche, die Geschichte und Geographie, die philosophische Propädeutik und die Religion zu rechnen sein. Immerhin wird der Einfluß, den das Ganze des Realgymnasiums auch auf diese Fächer hat, groß genug sein, um ihrer Behandlung im Realgymnasium eine gewisse Besonderheit und Eigentümlichkeit beizulegen. So wird z. B. der Lehrer des Deutschen, weil die Schüler des Griechischen nicht mächtig sind, genötigt sein, in den Kunstausdrücken, mit welchen die einzelnen Sprachfiguren, die Satz- und Wortbeziehungen bezeichnet werden, sich gewisser griechischer Namen möglichst zu enthalten, wie er überhaupt darauf hingewiesen ist, den Gebrauch der aus dem Griechischen stammenden Fremdwörter und damit vielleicht der Fremdwörter überhaupt zu beschränken. Es leuchtet ein, daß vom Gesichtspunkt der deutschen Sprache, überhaupt des deutschen Wesens aus das Fernhalten solcher Verunstaltungen nicht zu beklagen ist, daß vielmehr alles, was eine Weckung des deutschen Sprachsinns und Sprachgefühls herbeizuführen imstande ist, nur mit Freude begrüßt werden kann. Andererseits wird aber eben, weil das Griechische fehlt, für das Realgymnasium die Aufgabe erwachsen, die es von Anfang an sich zu eigen gemacht hat, durch eingehende Erklärung der geläufigsten jener Kunstausdrücke das Verständnis derselben und, was ja auch in Preußen durch die Verfügung vom 31. März 1882 noch besonders eingeschärft worden ist, durch Lesen geeigneter Übersetzungen eine Vorstellung von der epischen und tragischen Dichtung der Griechen zu vermitteln.

Daß der Lehrer der Geographie aus den übrigen Fächern des Realgymnasiums seinen Unterrichtsgegenstand ebenso zu vertiefen und zu bereichern als umgekehrt auch leichter zu ordnen und an anderes anzuknüpfen imstande ist, braucht wohl nicht besonders ausgeführt zu werden. Auch für die Logik dürfte eine weitergehende Ausbildung in der Mathematik nur von Nutzen sein. Aber auf den Religionsunterricht und seine Bedeutung möchten wir doch noch besonders die Aufmerksamkeit hinlenken. Je großartiger der Einblick ist, welchen das Realgymnasium seinen Schülern in die Welt im großen wie im kleinen, in die Gegenwart wie in die Tiefen der Vergangenheit eröffnet, desto näher liegt es zu fragen, was hülfe es dem Menschen, wenn er die ganze Welt gewönne und nähme doch Schaden an seiner Seele? Und wirklich, wenn jener Gewinn sich nur mit diesem Schaden erkaufen ließe, so wäre das Realgymnasium nicht wert in das Leben zu treten und sicherlich wäre wenigstens dieser Artikel nicht geschrieben. Allein so steht es nicht. Weit entfernt, daß die im Realgymnasium gepflegten Unterrichtsmittel und Unterrichtsweisen dem obersten Grundsatz aller Erziehung, dafür zu sorgen, daß die Seele des Kindes nicht Schaden nehme, hinderlich entgegentreten würden, wird die religiöse Erziehung ganz wesentliche Vorteile aus ihnen erzielen. Freilich die Stellung der christlichen Heilswahrheit selbst im ganzen Umfang des Unterrichts ist im Realgymnasium keine andere als in sämtlichen anderen Schulen. Die Geheimnisse Gottes und sein ewiger Ratschluß, wie er uns in dem Christentum geoffenbart ist und im Religionsunterricht den Schülern mitgeteilt wird, sind auch für den Schüler des Realgymnasiums gegebene Wahrheiten; aber der Vorhof der christlichen Heilswahrheit, nämlich der Einblick in die Natur als eines gesetzmäßigen Ganzen, wird demselben mehr als in irgend einem Gymnasium erschlossen. Hat er aber deutlich erkannt, daß auch in der Natur ein Gesetz herrscht, und daß ebendeshalb das Leben in der Natur durch das Zusammenwirken von Geist und Stoff zustande kommt, sollte dann dieses Gesetz der Natur nicht auch ebenso wie das Gesetz des alten Bundes zum Wegweiser auf das Reich Gottes werden? Sollte der Geist, der beim Bebauen der Naturwissenschaften und bei ihrer Verwendung für die Erziehung der Jugend dieser überall als hinter den Erscheinungen stehend, gezeigt wird, dessen ordnende und leitende

Digitized by Google

Kraft sie in allen Erscheinungen handgreiflich vor sich hat, nicht von selbst zu dem führen, welcher der Geist und das Leben selbst ist? Wem wird es leichter, in den Werken der Natur die Hände des Schöpfers zu erkennen, dem, für welchen die Natur ein toter Körper ist, oder dem, welchem sie als der Inbegriff der Ordnung und Gesetzmäßigkeit, als die Verkörperung der einfachsten wie der erhebensten Gedanken erscheint? Es war daher einer der tiefsinnigsten unter den neueren Theologen, wie Rektor Krück anführt, der nicht müde wurde, seinen Zuhörern immer wieder die Notwendigkeit eines gründlichen Studiums der Natur und ihrer Gesetze an das Herz zu legen.

Daß eine derartige Schule, wie sie im Vorstehenden, wenigstens nach ihren Grundlinien, gezeichnet wurde, imstande ist, die Ziele eines Gymnasiums, wie man auch immer dessen Aufgabe bestimmen mag, ihren Schülern zu verwirklichen, das dürfte jetzt wohl keiner ausführlichen Erörterung mehr bedürfen. Alle geistigen und sittlichen Kräfte des werdenden Jünglings werden in einer derartigen Schule gefaßt, geübt, aufs Große und Wahre gerichtet, wie für das Kleinste empfänglich erhalten; sein Blick wird ebenso auf die geschichtliche Größe der Menschheit als auf die Bedürfnisse der Gegenwart hingelenkt; seinem Urteil wie seinem Entschluß, seiner Erkenntnis wie seinem Handeln werden die Mittel an die Hand gegeben, das Richtige, das, was übereinstimmt mit dem Wohlbefinden des Ganzen, zu ergreifen und sich in allem, seinem Denken und Wollen, seinem Handeln und Urteilen nach den ewigen Gesetzen zu richten, die ihm gleich groß und gleich heilig in der Geschichte wie in der Natur entgegentreten und ihn nicht ruhen lassen, bis er es erkannt und gefunden hat. Daß ein solcher Jüngling reif ist, jedes Fachstudium zu ergreifen, und daß darnach auch Berechtigungen, welche einer solchen Schule zuzuweisen sind, beurteilt werden müssen, das liegt am Tage. Daraus, daß die Anfänge einer Wissenschaft bis in das griechische Altertum zurückreichen, wie z. B. die der Medizin oder auch in gewissem Sinne die der Rechtswissenschaft, folgt noch nicht, daß die Schüler, welche diesen Wissenschaften sich widmen, auch der griechischen Sprache mächtig sein müssen. Es genügt, daß sie überhaupt sprachlich gebildet sind. Es ist wahr, von keiner Litteratur ist der deutsche Geist so mächtig und so tief erregt worden, als von der griechischen; aber ebenso wahr ist, daß auch kein Volk in seinem Schrifttum Werke geschaffen hat, die den griechischen Mustern so ebenbürtig und gleichwertig zur Seite stehen als das deutsche. Wenn aber der Tempel der Wissenschaft und der Kunst zwei Aufgänge hat, den einen im griechischen, den andern im deutschen Stile erbaut, wer will es wagen, denen die oben angekommen sind, den Eingang in die einzelnen Hallen und Gemächer zu verbieten oder zu öffnen, je nachdem sie auf dieser oder auf jener Treppe heraufgestiegen sind; oder sollte man wirklich einen Aufgang für die Herren und einen Aufgang für die Dienerschaft einrichten wollen? Die Frage von den Berechtigungen der Schule darf nicht von zünftlerischen Gesichtspunkten aus beurteilt werden, um so weniger, als das deutsche Volk, wenn es auf wissenschaftlichem und künstlerischem Gebiet dieselbe Stellung unter den Völkern sich erringen und behaupten will, die es in politischer Beziehung nun einnimmt, sich die regelrechte Zufuhr geistiger Güter und Anregung von allen Gebieten des Wissens und Könnens sichern und erhalten muß. Daß der Kampf um die Berechtigungen so heftig geworden, ist freilich nicht zu verwundern. Ich will von den äußeren, oft zwingenden Gründen der Selbsterhaltung gar nicht reden; aber gerade die Art, wie der Kampf von so vielen Männern, und zwar von drüben wie von hüben, geführt worden ist und noch geführt wird, beweist, wie wenig sie sich gegenseitig verstehen, und gerade hieraus möchte man ableiten, wie nötig eine Schule ist, welche die Geschichte mit den Forderungen der Gegenwart, das hergebrachte Gymnasium mit den wissenschaftlichen Ergebnissen und der wissenschaftlichen Forschungsweise der Neuzeit zu vermitteln sucht.

Unter den deutschen Regierungen, welche diesen Gedanken aufgegriffen und im Interesse der Ausbildung ihrer Beamten ebenso wie im Interesse einer geeigneten Vorbildung zu dem Studium der technischen Fächer mit zielbewußter Strenge zur Aus-

Digitized by Google

führung gebracht haben, steht die K. württembergische Regierung obenan. Sie hat das Realgymnasium in Stuttgart auf eigene Kosten ins Leben gerufen und auf die ganz Grundpfeiler, den Unterricht in der lateinischen Sprache und den Unterricht in der Mathematik, gestellt. Für jenen verlangt sie im allgemeinen dasselbe Ziel wie von dem Gymnasium, für diesen dasselbe Ziel wie von der Realschule. Es dürfte daher angezeigt sein, den Lehrplan des Stuttgarter Realgymnasiums hier anzuführen. Es sind dabei die Klassen nach dem süddeutschen Sprachgebrauch bezeichnet.

Zusammenstellung der Zahl der Wochenstunden in den einzelnen Klassen und Unterrichtsgegenständen im Stuttgarter Realgymnasium nach dem Stande des Jahres 1884.

	Kl. I für 9-.	Kl. II für 10-.	Kl. III für 11-.	Kl. IV für 12-.	Kl. V für 13-.	Kl. VI für 14-.	Kl. VII für 15-.	Kl. VIII für 16-.	Kl. IX für 17-.	Kl. X 1.18jähr. Schüler	
Deutsch	4	3	2½	1	1	1	2	2	2	2	20½
Lateinisch	12	12	12	11	10	10	7	7	5	5	91
Französisch	—	—	—	6	5	4	4	3	3	3	28
Englisch	—	—	—	—	—	—	3	3	3	2	11
Religion	3	3	2	2	2	1	1	1	1	1	17
Geschichte und Geographie	—	1	2½	2½	3	5	2	2	2	2	22
Rechnen und Mathematik	3	4	4	4	4	5	8	8	12½	9½	62
Naturbeschreibung	2	2	1	1	2	2	—	—	—	2½	12½
Physik und Chemie	—	—	—	—	—	—	2	2	3	3	10½
Zeichnen	—	—	—	2½	3	4	4	5	2½	4	25
Schreiben	2	2	2	1	1	1	—	—	—	—	9
Zusammen	26	27	26	31	31	33	33	33	34	34	

Dazu Turnen von Klasse III – VII je 3, von VIII – X je 2, und Singen von Klasse III – V je 1, und für einen aus Freiwilligen gebildeten Singchor der oberen Abteilung ebenfalls 1 Wochenstunde.

Dem entsprechend ist auch dem Realgymnasium von der K. württembergischen Regierung stets der gymnasiale Charakter sowohl nach Pflichten als nach Rechten gewahrt worden und deshalb hat sie in der Ministerialverordnung vom 19. Juni 1873 in betreff der Maturitätsprüfung am Realgymnasium folgende noch heute gültige Verfügung getroffen:

„Durch die Prüfung soll ermittelt werden, ob der Geprüfte diejenige Geistesbildung hat, welche ihn zu akademischen Studien befähigt.

Die Prüfungskommission besteht aus dem den Vorsitz führenden, von der Ministerialabteilung für Gelehrten- und Realschulen aus ihrer Mitte bestellten Kommissär, dem Rektor des Realgymnasiums und den wissenschaftlichen Hauptlehrern, welche den obligatorischen Unterricht an der obersten Klasse erteilen; nach Bedürfnis können auch andere Hauptlehrer der oberen Klassen beigezogen werden. Die Prüfung ist teils schriftlich, teils mündlich. Gegenstände der Prüfung sind: ein deutscher Aufsatz, lateinische, französische, englische Sprache, niedere und höhere Analysis, analytische und beschreibende Geometrie, Geschichte und Geographie, Physik, Chemie, Mineralogie, deutsche Litteraturgeschichte und Zeichnen. Die Abiturienten des Realgymnasiums

Digitized by Google

berechtigt das Maturitätszeugnis zur Inskription bei der philosophischen Fakultät für das Studium der Geschichte, der neueren Sprachen und ihrer Litteratur, ferner bei der staatswirtschaftlichen Fakultät, vorbehältlich einer etwaigen Änderung für das Studium des Regiminalfachs und bei der naturwissenschaftlichen Fakultät, sodann zum Eintritt in eine der Fachschulen der K. polytechnischen Schule und in die landwirtschaftliche Akademie zu Hohenheim mit den Rechten eines ordentlichen Studierenden; auch gewährt es Befreiung von der Portepeefähnrichsprüfung.

Abiturienten des Realgymnasiums, welche später zu einem Fakultätsstudium übergehen wollen, für welches das Maturitätszeugnis eines Gymnasiums erforderlich ist, werden von der Ministerialabteilung für Gelehrten- und Realschulen, an welche sie sich deshalb zu wenden haben, einem Gymnasium zur Prüfung im Griechischen und im Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische zugewiesen werden." —

Mehr als ein Jahrzehnt besteht diese Prüfungsordnung, und sie hat sich so bewährt, daß von keiner Seite her eine Klage darüber laut, dagegen wichtige und bedeutende Stimmen, wo der Vergleich mit anderen Staaten es nahe legte, dafür erhoben worden sind. **Dillmann.**

Realismus, s. Humanismus und Realismus; Erziehung, verkehrte Richtungen.

Die **Realschulen** sind Unterrichtsanstalten, welche, wie verschieden sie auch eingerichtet sein mögen, vorzugsweise die Aufgabe verfolgen, für die höheren Berufsarten des praktischen Lebens eine allgemeine wissenschaftliche Vorbildung zu geben. Sie unterscheiden sich einerseits von den Gymnasien, deren Hauptaufgabe ist, zu den akademischen Studien, d. h. zu der Einführung in die selbständige Behandlung der Wissenschaften vorzubereiten, andrerseits von den Fachschulen, welche sich die Aneignung der zu einer besonderen Berufsart nötigen Kenntnisse und Fertigkeiten als ausschließliches Ziel stellen. Wenn sie demnach im Gegensatz zu den ersteren, welche zu ihrem Mittelpunkte die Beschäftigung mit den alten Sprachen und Litteraturen, als reale und formale Grundlage allgemeiner wissenschaftlicher Thätigkeit haben, überwiegend die in der neueren Zeit in immer wachsender Bedeutung hervortretenden Bildungselemente, die Mathematik und die Naturwissenschaften sowie die neueren Sprachen und Litteraturen, als Bildungsmittel benutzen, und darin mit den verschiedenen Fachschulen mehr oder weniger übereinstimmen, so weichen sie von diesen darin ab, daß sie es in solcher Weise und in Verbindung mit solchen Bildungselementen anderer Art thun, daß dadurch eine allgemeine höhere Bildung, nicht bloß eine auf das nächste praktische Bedürfnis einer besonderen Berufsart gerichtete, gewährt wird. Sie sind in dieser ihrer Eigentümlichkeit ein Erzeugnis der neueren Zeit, und verdanken ihre kräftigere Entwicklung, sowohl hinsichtlich ihrer äußeren Verbreitung als auch der inneren Durchbildung ihres eigentlichen Wesens und Begriffs, den letzten fünfzig bis sechzig Jahren. Doch liegen ihre Wurzeln weiter zurück, und es ist wichtig zum Verständnis der Eigentümlichkeit derselben, ihre Entwicklung in den Hauptmomenten zu überschauen.

Die Anregungen, durch welche die Realschulen ins Leben gerufen worden sind, kamen einerseits aus der Erkenntnis der hohen Bedeutung und des Wesens der Naturwissenschaften, andrerseits aus dem Bedürfnis des praktischen Lebens. Erst als beide zu voller Kraft und Wirksamkeit gelangt waren, war es möglich, daß die Realschule sich in ihrer Eigentümlichkeit entwickelte und endlich so ausgestaltete, daß sie sich, wie es wenigstens vielfach, namentlich in Preußen der Fall ist, der älteren Schwester, dem Gymnasium, welches Jahrhunderte hindurch allein das Vorrecht genossen hatte, höhere Bildung zu gewähren, zur Seite stellen konnte.

Die Anregung, welche von der gesteigerten Wertschätzung der Naturwissenschaften ausging, machte sich zuerst fühlbar. Es ist bekannt, daß diese eine von der früheren ganz verschiedene, selbständige Stellung durch Baco von Verulam gewannen. Er lehrte in entschiedenem und klarbewußtem Gegensatz gegen die bisher angestrebte von dem Studium der Alten abhängige Bildung, daß die Naturwissenschaft „für die große

Digitized by Google

Mutter aller Wissenschaften gehalten werden müsse", und wies klar und überzeugend die Wege nach, auf denen sie zu der ihr zukommenden Macht und Bedeutung fortzuschreiten habe (s. den Art. Baco von Verulam Bd. I, 348). Es ist hier nicht der Ort, den Einfluß nachzuweisen, den diese neuen Ansichten auf dem Gebiete der Wissenschaft selbst ausübten. Es genügt, daran zu erinnern, daß Newton und Leibniz wenige Jahrzehnte nach seinem Tode auftraten und eine ganze Zahl mehr oder weniger bedeutender Männer mit ihnen zugleich durch folgenreiche Entdeckungen die durch Baco angebahnte neue Richtung des Geistes in der überraschendsten Weise förderte. „Es schien," sagt Herschel, „als stürzte sich der Genius der Wissenschaft, lange zurückgehalten, begierig auf die Natur, um mit vereinter Kraft den jungfräulichen Boden aufzuschließen und die verborgenen Schätze ans Licht zu fördern." Einen tiefgehenden Einfluß übte Baco auf Amos Comenius, den größten Pädagogen seiner Zeit und einen der größten aller Zeiten, aus, wie dieser selbst es berichtet (s. Raumers Pädagogik II, 65 ff.), und wie es aus seinem ganzen didaktischen System deutlich hervorgeht. Denn wie großes Gewicht er auch auf das Erlernen der lateinischen Sprache legt, teils um der daraus fließenden formalen Bildung, teils um ihres praktischen Nutzens willen, so stand er doch in einem solchen Gegensatz zu der Begeisterung für das Altertum, aus welcher die klassischen Studien hervorgegangen waren, daß er nicht allein die Grundlagen alles Schulunterrichts bis zum zwölften Jahre in der ausschließlich deutschen Schule gelegt wissen will, sondern sich auch in bezug auf die höheren Stufen desselben, wenn auch nach einigem Schwanken, doch wesentlich feindlich gegen den Gebrauch der Klassiker im Jugendunterricht verhält. Wie er dagegen überall im Unterricht, auch in dem sprachlichen, fordert, von den Dingen und nicht von den Worten auszugehen, so legt er, je höher die Stufen derselben steigen, desto mehr Nachdruck auf die realen Wissenschaften, Geschichte (im ausgedehntesten Sinne des Worts, wonach er auch Naturgeschichte, Geschichte der Erfindungen, Religionsgeschichte dazu rechnet), Physik, Mathematik, Philosophie. So ist die Schule, die er im Sinne hat, eine Realschule im edelsten Sinne des Worts, indem er darin durch eingehende und tiefe Beschäftigung mit den Realien wahre höhere Bildung anstrebt, wie sie die damaligen, zu großer innerer, vielfach auch äußerer Dürftigkeit herabgesunkenen Gymnasien nicht gewährten. Freilich gelangten jene Entwürfe des Comenius nicht zur Ausführung. Selbst die zu Patak auf Veranlassung des Fürsten Ragotzki von ihm selbst eingerichtete Schola pansophica kam nicht über die drei untersten Klassen hinaus, in denen das Erlernen des Lateinischen, allerdings nach seinen auf realistischen Grundsätzen beruhenden Lehrbüchern, die Hauptstelle einnahm. Und das ist nicht zu verwundern. Denn abgesehen von den Irrtümern, in die er, wie es den Neuerern auf dem Gebiete der Pädagogik so oft ergangen ist, durch Übertreibung geriet, war die Zeit in ihrer gesamten wissenschaftlichen und socialen Entwickelung für die Ausführung solcher Pläne noch nicht reif. Doch waren die von ihm gegebenen Anregungen bei dem Ansehn, das er genoß, nicht verloren und selbst seine lange Zeit weitverbreiteten lateinischen Lehrbücher, namentlich der Orbis pictus, mußten dazu beitragen, sie einigermaßen wachzuerhalten. In interessanter Weise tritt dies in den bei Raumer (a. a. O. II, 160 ff.) angeführten Äußerungen des Rektors am Nürnberger Gymnasium Feuerlein hervor. Dort wurde damals auch bereits in 5 Klassen Mathematik gelehrt nach Joh. Chr. Sturms Lehrbuch, welches die Elemente der gesamten reinen und angewandten Mathematik enthielt, und nach seinen Äußerungen in der Vorrede, sowie nach den nicht wenigen Auflagen, die das Buch erlebte, zu urteilen, auf mehreren deutschen Gymnasien verbreitet war. Es treten dabei bereits bestimmte Rücksichten auf die Forderungen des praktischen Lebens auf.

In nachhaltigerer und wirksamerer Weise als anderwärts geschah dies in Halle. Zuerst in den durch A. H. Francke ins Leben gerufenen Anstalten. Es mag gestattet sein, auf die Stellung derselben zu der vorliegenden Frage etwas ausführlicher einzu-

Digitized by Google

gehen. Das Eigentümliche aller dieser Anstalten bestand wesentlich darin, daß, wie sie sämtlich aus besonderen Bedürfnissen, deren Befriedigung sich Francke als unabweisbar dringend oder wünschenswert aufdrängte, hervorgingen, alle darauf abzielten, einem jeden dieser Bedürfnisse möglichst vollständig gerecht zu werden. Dabei verfuhr er, da er in jeder Beziehung selbständig dastand, mit vollster Freiheit und zugleich mit der klaren Energie, die ihn in allem, was er that, auszeichnet, einzig und allein den Zielen gemäß, die er als die jedesmal zu erstrebenden erkannte. Darum trugen alle von ihm eingerichteten Schulen ein von den früheren völlig verschiedenes Gepräge und wurden nach vielen Seiten hin epochemachend. Dies gilt auch in bezug auf die Aufnahme der Realien in den höheren Unterricht. Von Wichtigkeit in dieser Beziehung war es, daß er gleich im Anfang seiner pädagogischen Unternehmungen dazu geführt wurde, für die Erziehung dreier Knaben von Adel zu sorgen, was die Veranlassung zur Einrichtung des Pädagogiums gab. Hier galt es nun, den Unterricht so zu ordnen, daß dadurch eine Bildung erreicht würde, wie sie einem Manne von Stande gezieme und nötig sei. Darum zog er nach der freien und mannigfaltigen Bildung, die er selbst besaß (s. d. Art. A. H. Francke II, 541), außer dem Unterricht in der Religion, dem Lateinischen, Griechischen und Hebräischen, die er als Mittelpunkt der höheren Bildung festhielt (im Lateinischen wurden allein wöchentlich 18 Stunden erteilt), vielfach andere Unterrichtsgegenstände heran, Französisch, deutsche Oratorie, Mathematik, Geographie, Geschichte, ja sogar Astronomie, Botanik, Anatomie und mancherlei andere Naturkenntnisse, zu deren besserer Begründung er ein Naturalienkabinett anlegte, was bei Schulen bisher noch nicht vorgekommen war. Indessen wurden die letztgenannten Wissenschaften mit einer gewissen Freiheit, nicht in ein für allemal festgesetzten Stunden behandelt und mehr als eine Rekreation angesehen, ebenso wie der Besuch von mancherlei Werkstätten und die Übung technischer Fertigkeiten wie Drechseln, Glasschleifen u. dgl. m. So waren die Realien in den Kreis der allgemeinen Bildungsmittel aufgenommen, und zwar infolge der Forderungen des praktischen Lebens. Aber freilich waren diese Forderungen sehr verschieden von denen, welchen die Realschulen dienen, und ebenso war jene Anstalt nach ihrem ganzen Charakter von diesen sehr verschieden. Allerdings hat Francke den Plan gehabt, eine Schule zu gründen, die denselben sehr ähnlich gewesen sein würde; aber die Zeit war noch nicht da, eine solche Anstalt möglich zu machen. Wenn man das, was wirklich ins Leben trat, ins Auge faßt, wird man nur sagen können, daß Francke wesentlich dazu beigetragen hat, die Realien in den Jugendunterricht einzuführen; keineswegs aber geschah es in dem Sinne unserer Realschulen.

Ganz anderer Art war, obwohl ebenfalls aus dem Bedürfnis des praktischen Lebens hervorgegangen, das Unternehmen des M. Christoph Semler*), welches zuerst im

*) Über Chr. Semler sind allerlei Irrtümer verbreitet, wodurch die Ansichten über die mit seinem Namen engverknüpften Anfänge des Realschulwesens mehr und mehr verwirrt sind. Man hat ihn vielfach mit A. H. Francke in enge Beziehung gesetzt, zuerst Raumer (II, 164) obwohl in nicht ganz klarer Weise. Da er ihn „Inspektor der deutschen Schulen“ (nämlich der Stadt Halle) nennt, macht ihn Heppe (Geschichte des deutschen Volksschulwesens I, 59) ohne weiteres zum Inspektor der deutschen Schulen Franckes, die mit jenen nicht das mindeste gemein haben, und nennt deshalb „das Franckesche Schulwesen den Boden, auf welchem die Realschule als höhere Bürgerschule erwuchs“. Genaue Notizen über den in vieler Hinsicht merkwürdigen Mann giebt Dreyhaupt, ein Zeitgenosse desselben, in seiner Beschreibung des Saalkreises II, 719. Er war 1669 geboren und zeigte schon in seinem kindlichen Alter eine besondere Neigung zu mechanischen und mathematischen Wissenschaften. „Als seine Eltern ihm einen globum coelestem,“ erzählt Dreyhaupt, „samt Feinds Kosmographie, als eine Anweisung dazu kauften, ruhte er nicht eher, bis er schon in seinem 12. Jahre nicht allein den Gebrauch des globi, sondern auch alle Sterne am Himmel mit Namen durch eigenen Fleiß kennen lernte, wozu ihn der große Komet 1680 noch mehr antrieb.“ Er studierte zuerst in Leipzig mehrere Jahre, dann ebenso in Jena, wo er unter anderen Professoren auch Erhard Weigel, den berühmten Mathematiker, hörte, und allem Anschein nach in sehr nahe Beziehungen zu ihm trat. Von dort kehrte

Digitized by Google

J. 1706 in Halle unter dem Namen einer „Mathematischen und mechanischen Realschule" ins Leben trat. In der Schrift, in welcher er ein Jahr vorher unter dem Titel „Nützliche Vorschläge*) ꝛc." seine Gedanken darlegt, nennt er sie „Mathematische Handwerksschule", ein Name, der allerdings die Sache, um die es sich handelte, deutlicher und richtiger bezeichnete; denn es handelte sich bei diesem ersten Anfange einzig und allein „um die Jugend von etwa 10, 12, bis 14 Jahren", die für dem Handwerk bestimmte. Diesen Kindern wurde in einigen Stunden der Woche, und zwar „denen armen Kindern Mittwochs und Sonnabends von 11—12, denen, die etwas gaben, von 2—3 Uhr Nachmittags" eine Anzahl Modelle „von einer in solchen Wissenschaften wohl versiereten Person" in dem Hause Semlers gezeigt, erklärt und allerley nützliche Erläuterungen daran geknüpft, ohne daß jedoch eine feste Ordnung des Unterrichts befolgt werden konnte. Ein sehr anschauliches Bild davon giebt die von Semler im J. 1709 herausgegebene Schrift „Neueröffnete mathematische und mechanische Realschule", aus deren Vorrede obige Mitteilungen entnommen sind. Der neue Name dieser Schule, der hier zum erstenmal erscheint, verdankt seinen Ursprung offenbar dem Umstande, worauf Semler das größte Gewicht legte, daß in derselben die Unterrichtsgegenstände, wie es auf dem Titel jener Schrift weiter heißt „praesenter gezeigt und nach allen Teilen erkläret werden". Man hatte es also darin vor allem mit Dingen, Realien im äußerlichsten Sinne des Wortes zu thun. Die Vorschläge Semlers hatten sowohl bei der Magdeburgischen Regierung, als auch bei der unlängst gestifteten Societät der Wissenschaften in Berlin, deren Gutachten, „da einigen die Introduktion derselben allzu difficil geschienen", er erbeten hatte, volle Billigung und von mehreren Seiten eine solche Unterstützung gefunden, daß ihre Ausführung möglich geworden war. Indessen dieser erste Versuch bestand nur drittehalb Jahr. Mit dem Tode des erwähnten Lehrers hörte die Schule auf. Dennoch ist sie der erste schwache und freilich überaus dürftige Keim, aus welchem, wenn man überhaupt aus diesem Gebiete so reden darf, die Realschulen als solche hervorgegangen sind. Semler selbst nahm den von ihm zuerst angeregten Gedanken etwa 30 Jahre später wieder auf, indem er 1738 die Realschule, wie Dreyhaupt sagt, „solenniter" wieder eröffnete. Er gab

er nach Halle zurück, „allwo er von Oleario" (dem erbittertsten Gegner Franckes!), Thomasio und Buddeo sehr wert gehalten wurde." Daß er zu Francke oder dem diesem eng verbundenen Breithaupt eine Beziehung gehabt habe, wird nicht erwähnt. Nachdem er 1697 Magister geworden, hielt er mit Beifall Vorlesungen über Philosophie, Mathematik und Theologie. Nach zwei Jahren wurde er Hospitalpfarrer und Adjunkt zu S. Moritz und als solcher Inspektor der städtischen Armenschulen; 1708 Oberdiakonus zu S. Ulrich, so daß er seit 1715, wo Francke zum Oberpfarrer an dieser Kirche erwählt wurde, an derselben Kirche mit diesem stand. Er war ein sehr thätiger Mann, der mancherlei gemeinnützige Anstalten ins Leben gerufen, vornehmlich aber fort und fort sich mit mathematischen und mechanischen Arbeiten und Erfindungen beschäftigt hat, deren Dreyhaupt eine ganze Zahl aufführt. Er erwähnt unter andern, daß er 30 Jahre lang an der Erfindung des Perpetuum mobile gearbeitet und 6000 Thaler darauf gewendet habe. Zwei große mit Uhrwerken versehene Himmelssphären nach den Systemen von Kopernikus und von Tycho de Brahe, die er konstruiert und an denen er mit großen Kosten 3 Jahre gearbeitet hat, sind noch vorhanden. Nicht lange vor seinem 1740 erfolgten Tode wurde er Mitglied der Akademie der Wissenschaften in Berlin. Von seinen Beziehungen zu Francke wissen wir nichts. In seiner theologischen Richtung stand er ihm, wie aus dem obigen hervorgeht, keinesfalls nahe und man kann wohl nur an Anhänger Franckes denken, wenn Dreyhaupt berichtet, daß seine Feinde ihm vorwarfen, „er triebe nur den ersten und dritten Artikel des christlichen Glaubens, den zweiten aber gar nicht." Ob nicht dennoch der Vorgang Franckes in seinen Unternehmungen ihm zum Antrieb diente, wer will das entscheiden? Hiernach mag beurteilt werden, was oben in dem Artikel „Pietismus" S. 118 hierüber gesagt ist.

*) Den vollständigen sehr langen Titel der Schrift, in welchem der ganze Plan des Verfassers ausgedrückt ist, sowie weitere Auszüge aus derselben giebt Ferd. Ranke in seiner Schrift „Johann Julius Hecker" S. 13. Die Vorschläge gingen weiter, als die spätere Ausführung leistete, wohl weil die Mittel fehlten. Die nach Rankes Meinung „zwischen Francke und Semler in der Haupttendenz des Unterrichts herrschende völlige Übereinstimmung" war in der That nicht vorhanden.

Digitized by Google

ihr aber eine erweiterte Einrichtung und nannte sie in der von ihm herausgegebenen Nachricht*) „Mathematische, mechanische und ökonomische Realschule". Sie sollte sowohl denen, „die da studieren, als denen, die nicht studieren sollen, ein Genüge leisten." Dies ist unzweifelhaft nicht so gemeint, daß er in diesen Unterrichtsgegenständen eine Vorbereitung für die Studien sah, sondern es ist damit nur die Andeutung verschiedener Abteilungen gegeben, indem „eine andere Stunde für der Honoratioren Kinder, und eine andere für 24 arme Kinder angeordnet war". Die Einrichtung war im übrigen der früher erwähnten trotz der Erweiterung, die sich in der Aufzählung der Lehrobjekte erkennen läßt, durchaus ähnlich. Es war eine Ergänzungs- und Fortbildungsschule, in welcher neben allerlei nützlichen Kenntnissen namentlich auch eine Vorbereitung auf mannigfaltige Berufsarten gegeben werden sollte. Der Unterricht knüpfte sich auch in ihr hauptsächlich an Modelle und Instrumente, überhaupt an Sachen. Die Schule bestand nur bis zu Semlers Tode, 1740.

Aber das Princip, aus dem sie hervorgegangen war, und das, wie Semler in jener Nachricht sagt, ihm seit 40 Jahren Schulregel gewesen sei, jenes bekannte Non scholae sed vitae discendum, trat auch sonst und je länger desto bestimmter auf. Nicht allein wurde in mancherlei Schriften darauf gedrungen, daß für Einrichtung besonderer Klassen für die Kinder, welche nicht studieren sollten, gesorgt werden müsse**), sondern es wurden auch manche Schulen unter dem Einfluß dieser Ansichten wirklich umgestaltet. So erhielt 1733 das Gymnasium zu Weimar eine neue, freilich wenig glückliche Einrichtung, bei welcher diejenigen berücksichtigt wurden, welche, wie es in der Schulordnung heißt, „Gott und dem Vaterland in anderen politischen Ämtern, sonderlich im Militärstande, im Ökonomischen, Polizei, Kommerzien und anderen Dingen, fürnehmlich aber als Kantores dienen wollen." Die Schüler sollten einen „praegustum in militärischen und ökonomischen Dingen" bekommen; Italiänisch und Französisch, besonders aber Musik treiben; überdem aber sollten die Gymnasiasten „in mechanischen und geometrischen Operationibus, wie auch in der Civil- und Militärbaukunst gleichfalls zu profitieren Gelegenheit umsonst haben" (s. Heiland, die Aufgabe des evang. Gymnasiums S. 242). In ähnlichem, freilich höherem Sinne wurde im J. 1745 zu Braunschweig von Herzog Karl I. das Collegium Carolinum gegründet, welches einerseits den Jünglingen, die studieren wollten, eine vollständigere Vorbereitung, als es bisher geschehen, gewähren, andrerseits aber solchen, die nicht studieren, allein für ihre künftige Stellung in der bürgerlichen Gesellschaft sich eine allgemeine höhere Bildung aneignen wollten, Militärs, Edelleuten, Kaufleuten u. s. w. durch Unterricht in Naturwissenschaften, Geschichte, Geographie, Statistik u. a. zur Erlangung derselben Gelegenheit bieten sollte.

Ungleich wichtiger und folgenreicher war die im J. 1747 durch Johann Julius Hecker***) ins Leben gerufene Realschule. Mit großem Eifer hatte sich dieser, nachdem

*) Sie erschien in den hallischen Anzeigen und findet sich in den Acta historica ecclesiastica 1740 Tom. 19, 198. Vgl. Dreyhaupt a. a. O. II, 216.

**) S. bei Raumer a. a. O. II, 165 die Äußerungen des Rektors Gesner in Rotenburg um 1720, des Rektors Schöttgen in Dresden 1742, des Rektors Wenzky in Prenzlau 1751, des J. M. Gesner etwa um dieselbe Zeit.

***) Vgl. d. Art. Hecker Bd. III, 349 ff. von Ferd. Ranke. H. bekam früh durch den Unterricht seines Vaters, besonders aber dadurch eine Richtung auf die Naturstudien, daß er, während er das Gymnasium in Essen besuchte, in einer Apotheke wohnte. In seinen Mußestunden arbeitete er im Laboratorium und half die Heilmittel bereiten, wodurch er veranlaßt wurde, sich eingehender mit Botanik zu beschäftigen. Durch den Hang zur Hypochondrie, welche er sich durch seine zu eifrigen Studien zugezogen hatte, wurde er darauf geführt, sich ernstlicher mit Diätetik, überhaupt mit dem menschlichen Leibe zu beschäftigen. Nachdem er Ostern 1726 nach Halle gekommen, um Theologie zu studieren, erfuhr er noch die Einwirkung Franckes während dessen letztem Lebensjahre, wurde 1728 Mitglied des mit dem K. Pädagogium verbundenen Seminarium selectum praeceptorum und bald nachher Lehrer an dieser Anstalt. Weiteres s. a. a. O.

Digitized by Google

er zum Prediger an der Dreifaltigkeitsgemeinde in Berlin berufen worden war, ganz in der Weise A. H. Francks, seines Vorbildes, zunächst der armen Kinder seiner Gemeinde angenommen, und war dann in rastloser Thätigkeit wie jener von den ersten geringen Anfängen immer weiter vorgeschritten, so daß er die Grenzen des Bedürfnisses einer Armenschule bald überschritt. Er nahm allmählich die Anfänge der lateinischen und französischen Sprache, die Übung von mancherlei Kenntnissen, welche das bürgerliche Leben forderte, in den Unterricht auf. Nachdem er im März 1747 ein eigenes Haus erworben (die Mittel flossen aus Gaben der Liebe und einer Lotterie, in welcher außer Geld auch die Bibel zu den Gewinnen gehörte), gab er der darin aufgenommenen Schule nach allen Seiten eine größere Ausdehnung und bestimmtere Einrichtung. Dann veröffentlichte er in dem Programm, womit er zum Frühlingsexamen im Mai einlud, „eine Nachricht von einer Ökonomisch-mathematischen Realschule, welche bei den Schulanstalten der Dreifaltigkeitskirche im Anfange des Maimonats eröffnet werden soll," und schritt sogleich zur Ausführung. Wie der Name, den er der Schule gab, derselbe ist, den Semler der seinigen gegeben hatte, so ging er dabei auch von denselben Gedanken aus wie jener. In der Eingabe an das Oberkuratorium der Schule, in welcher er demselben seinen Plan darlegte, bezieht er sich ausdrücklich auf dessen Vorgang und bezeichnet dasselbe Ziel, dieselben Mittel, die jener im Auge gehabt und angewandt hatte. Aber in dem Programm geht er weiter und faßt die Aufgabe in viel großartigerem Sinne. Er stellt die neue Schule den lateinischen und deutschen zur Seite; er will allen, die in dieselbe eintreten, eine Vorbereitung gewähren, die ihnen den Eintritt in das specielle Fach, welches sie wählen werden, erleichtern könne. Er verspricht 8 verschiedene Klassen einzurichten: 1) eine mathematische, 2) eine geometrische, 3) eine Architektur- und Bauklasse, 4) eine geographische, 5) eine physikalische oder Naturalienklasse, 6) eine Manufaktur-Kommerzien- und Handelsklasse, 7) eine ökonomische, 8) eine Kuriositäten- oder Extraklasse. Daneben soll das Zeichnen geübt werden. Allerdings konnte alles das nicht sogleich ins Leben treten, doch strebte Hecker die Ausführung seines Plans mit unermüdlicher Thätigkeit an. Er wurde dazu durch die ihm zuteilwerdende Anerkennung nicht allein der Oberkuratoren seiner Schulen, sondern des Königs Friedrich II. selbst, der dieser Anstalt vielfache Förderungen, auch den Namen „Königliche Realschule" gewährte, sowie durch die wachsende Teilnahme des Publikums, welche sich sowohl durch bedeutende Gaben, als auch durch die gesteigerte Schülerzahl bethätigte, ermuntert. Die weitere Entwickelung der Anstalt*), welche in eigentümlich enger Verbindung einerseits mit einer deutschen Schule und andrerseits einem Gymnasium stand, das sich indes allmählich immer selbständiger gestaltete, kann hier nicht verfolgt werden. Irrtümlich ist Raumers Annahme, man habe allen Schülern zugemutet, fast alles zu lernen was in dem Lehrplan der verbundenen Anstalten aufgeführt ist, woher die unerhörte Zahl von täglich 11 Unterrichtsstunden gekommen sei. Im Gegenteil war die Wahl der Unterrichtsgegenstände, je nach dem Beruf, dem die Schüler bestimmt waren, frei gestellt, was ausführbar war, da in allen diesen Schulen, wie in den von Francke gegründeten, das Fachsystem herrschte. Die Art des Unterrichts in den Realklassen ruhte wesentlich auf dem von Semler angenommenen Princip, indem man denselben hauptsächlich an Modelle knüpfte, für deren Herbeischaffung und Vermehrung besonders J. F. Hähn, der von 1753—59 an der Anstalt als Inspektor wirkte, thätig war**). Ein inneres, die verschiedenartigen Lehr-

*) Nähere Auskunft darüber giebt Ranke a. a. O. und im Jahresbericht über die königl. Realschule von 1861; ausführlicher Schulz in der „Geschichte der königl. Real- und Elisabethschule zu Berlin. 1857."

**) Er schrieb: „Wie das Notwendige und Nutzbare von Sprachen und Wissenschaften in Realschulen zu verbinden." S. Biedermann, Altes und Neues von Schulsachen Tl. 8, 257. Man sieht daraus, in welche Specialitäten man einging, indem er unter anderem erzählt, daß man, um den Lederhandel praktisch zu behandeln, eine Sammlung „von mehr als 90 Arten des Leders, jedes Stück so groß, als ein Oktavblatt austrägt," angelegt habe. Eine genauere Angabe der gesammelten Geräte, Maschinen und Modelle giebt Schulz a. a. O. S. 41.

Digitized by Google

gegenstände durchdringendes und zu einer Einheit verbindendes Princip außer jenem so leicht mißverständlichen Non scholae sed vitae discendum war nicht vorhanden und wurde auch trotz der mancherlei Wandlungen, welche die Schule im Laufe des Jahrhunderts unter ihren verschiedenen Direktoren erfuhr, nicht gewonnen. Dies blieb einer späteren Zeit vorbehalten. Die Anstalt war vielmehr gleichsam ein Komplex verschiedener Fachschulen, durch welchen man den mannigfaltigen Anforderungen des praktischen Lebens zu genügen suchte. Dies geht aus den verschiedenen Lehrplänen, welche Schulz mitteilt (a. a. O. S. 38, 58, 63, 79) hervor; am meisten aus dem letzten des Andreas Jacob Hecker, eines Neffen des Gründers, der 1784 die Direktion der Schule übernahm. Es erscheinen darin neben mehreren allgemeinen Lektionen, wie Religion, Deutsch, Lateinisch, Französisch, Geschichte und Geographie, Physik, Zeichnen folgende ganz specielle: praktische Geometrie, unterirdische Geometrie, Artillerie, Fortifikation und Kriegskunst, angewandte praktische Mathematik (Maschinenlehre und Baukunst), Ökonomie und Forstwissenschaft, die Handlungswissenschaft, insbesondere Anleitung zum Buchhalten, Elemente der Anatomie. Natürlich war die Benutzung dieser Lektionen auch damals der Wahl der einzelnen Schüler überlassen; auch wurden nicht alle immer gehalten, sondern es fand zwischen mehreren ein Wechsel statt nach Sommer und Winter. Endlich mochte vieles freilich sehr unvollkommen sein, um so mehr, als die Anstalt fort und fort, auch schon zu der Zeit des Gründers mit finanziellen Schwierigkeiten zu kämpfen hatte. Nichtsdestoweniger war sie von großer Wichtigkeit, teils für viele einzelne, die dort ihre Bildung und mannigfaltige Anregung erhielten, teils für die Fortentwicklung der pädagogischen Ansichten im allgemeinen. Sie trug wesentlich dazu bei, die Frage nach der Bildung für die praktische Seite des Lebens zu wecken, anzuregen und für ihre Lösung zu wirken*).

Durch das Auftreten Rousseaus und der Philanthropinisten wurde die Aufmerksamkeit dafür, wenn auch in anderer, allgemeinerer Weise, in immer weiteren Kreisen geweckt. Die Schriften, welche dieselbe speciell behandelten, mehrten sich und fanden rege Teilnahme. Vor allen verdient hier genannt zu werden die Friedrich dem Großen gewidmete Schrift von Resewitz, Abt des Klosters Berge bei Magdeburg, welche den Titel führt: „Die Erziehung des Bürgers zum Gebrauch des gesunden Verstandes und zur gemeinnützigen Geschäftigkeit," die zuerst 1773, und in zweiter Auflage 1776 erschien. Das Bild, welches er darin von einer bürgerlichen „Erziehungsanstalt in der Hauptstadt" giebt, entspricht im wesentlichen, wenn man von der Verschiedenheit des wissenschaftlichen und religiösen Standpunktes absieht, dem Ziel einer heutigen Realschule höherer Art. Ähnlicher Art sind die bald nachher erschienenen Schriften von Gedike „Über den Begriff einer Bürgerschule," von Snethlage „Über die Umschaffung der sogenannten lateinischen Schulen in Realschulen", von Lachmann „Über die zweckmäßige Einrichtung der Bürgerschulen", eine gekrönte Preisschrift. So gewann die Überzeugung von der Wichtigkeit und Notwendigkeit solcher Schulen mehr und mehr Verbreitung, und es wurden mancherlei Versuche gemacht, sie ins Leben zu führen, wie in Österreich, in Ulm **) und anderwärts.

*) In einer sogleich anzuführenden Schrift von Resewitz heißt es von ihr S. 9: „So klein und mangelhaft der Plan der Realschule in Berlin anfangs zu sein schien, so fremd er vielen Leuten in die Augen fiel, so hat er doch große und fruchtbare Folgen nach sich gezogen. Nach und nach ist der Plan nicht allein verbessert und erweitert und manche vortreffliche Einrichtung zum Besten der Erziehung überhaupt veranlaßt, sondern auch der Geist der deutschen Nation angeregt worden, auf dieses große Geschäft zu denken, und es mehr als jemals mit politischen Augen anzusehen. Sie ist nicht allein in den preußischen Landen, sondern durch ganz Deutschland, und besonders in den katholischen Gegenden auf verschiedene Weise nachgeahmt worden, und man fängt an, es sich zur Ehre und zum Patriotismus zu rechnen, auf die bürgerliche Erziehung zu denken und zur Verbesserung derselben geschäftig zu sein."

**) S. Nagel. Erster Jahresbericht über die Realanstalt in Ulm 1845. S. 3 ff. Wenn hier die bereits 1791 auftretende Forderung einer „Realschule" als Wirkung des durch die fran-

Digitized by Google

Die gewaltigen Umwälzungen, welche infolge der französischen Revolution im letzten Jahrzehnt des 18. und im ersten des 19. Jahrhunderts eintraten, hemmten einerseits die Fortentwicklung solcher Gedanken und Pläne, gaben ihr aber andrerseits durch die Umgestaltung aller Lebensverhältnisse und der darauf bezüglichen Anschauungen einen mächtigen Anstoß. Die Notwendigkeit, alle im Volke ruhenden Kräfte in allen Ständen möglichst zu entfalten und zu steigern, drängte sich überall auf und führte auch auf dem Gebiet der Jugendbildung eine außerordentliche Regsamkeit herbei. Die von Pestalozzi ausgehende, wenn auch zunächst auf den Elementarunterricht gerichtete, aber weit über die Grenzen desselben hinauswirkende Begeisterung kam hinzu. So entstanden, noch ehe ein dauernder Friede durch den Sturz Napoleons hergestellt war, in verschiedenen Gegenden erneute Versuche, Schulen einzurichten, in denen der Bürgerstand als solcher eine den ihm eigentümlichen Lebensaufgaben entsprechende Bildung erhalten könnte. Dies geschah namentlich in Preußen, wo in der Zeit tiefer äußerer Erniedrigung eine um so größere Entwicklung geistiger Kräfte begann. An mehreren Orten traten „höhere Bürgerschulen“ ins Leben: so in Königsberg i. Pr., in Danzig, in Frankfurt a. d. O. Auch in Halle, das jedoch damals zum Königreich Westfalen gehörte, wurde eine Realschule in den Francke'schen Stiftungen eröffnet. Alle diese Einrichtungen gingen überwiegend aus der Mitte des Bürgerstandes selbst hervor, ohne wesentliche Mitwirkung der Regierung. Dagegen wurden in Bayern durch die 1808 erlassene neue Schulordnung neben den Gymnasien Realschulen angeordnet (s. d. Art. Bayern I, 441 ff.) *).

Einen neuen Anstoß erhielt die Entwicklung des gesamten Realschulwesens nach Beendigung der Befreiungskriege und der Wiederherstellung des allgemeinen Friedens. Wissenschaft, Kunst, Handel, Industrie machten damals die überraschendsten Fortschritte. In enger Verbindung damit wuchs die dem Jugendunterricht, den Schulen der verschiedensten Art, zugewandte Aufmerksamkeit und Fürsorge; nirgends mehr als in Preußen. Auch in dem Realschulwesen machte sich dies bald bemerklich. Es war nun die Zeit gekommen, wo die Bedingungen, unter denen allein sie gedeihen und zu kräftiger Entwicklung gelangen können, vorhanden waren: ein aufstrebendes industrielles Leben einerseits und Vertiefung und Verbreitung der exakten Wissenschaften andrerseits, sowie zugleich stärkeres Ineinandergreifen beider. Dadurch drängte sich nicht nur das Bedürfnis und die Forderung auf, daß Gelegenheit gegeben werde, die Jugend in diese Gebiete des Wissens einzuführen, sondern es wurde auch möglich, die Art, wie dies in wahrhaft fruchtbarer Weise geschehen könne und müsse, richtiger zu erkennen, als es vorher der Fall gewesen war. Es ist in dem Artikel Gymnasium (s. III, 98) dargelegt, wie das Verlangen hervortrat, den Unterricht in den Gymnasien mehr nach den Bedürfnissen der nicht studierenden Jugend einzurichten, namentlich der Mathematik und den Naturwissenschaften gleichen Raum wie den Sprachen zu gewähren und die neueren Sprachen mehr zu berücksichtigen. Da solche Forderungen unerfüllbar waren, jenes Bedürfnis aber unabweisbar erschien, so schritt man zur Gründung besonderer Schulen dafür. So entstand in den nächsten Jahrzehnten nach den Befreiungskriegen eine große Zahl Realschulen größerer oder geringerer Ausdehnung. Es waren fast überall Stiftungen bürgerlicher Behörden, die so für die ihnen zunächst liegenden Zwecke am besten zu sorgen glaubten. Ähnlich wie in Preußen ging es auch in anderen deutschen Ländern; ja es entwickelte sich im Laufe der Zeit eine zuweilen an Schwärmerei grenzende Begeisterung für diese neue Gestalt des Jugendunterrichts, von der gar manche, im Gegensatz gegen die, wie man meinte, der neuen Zeit nicht mehr entsprechenden Gymnasien ganz überschwängliche Zukunftshoffnungen hegten.

Für die Entwicklung und festere Gestaltung der Realschulen war der Vorgang

zösische Revolution erweckten Bürgerbewußtseins dargestellt wird, so möchte dies doch wenig zutreffen. So rasch machte sich diese Wirkung auf dem Gebiete der Schule nicht fühlbar.

*) Gegen die Überschätzung des Realismus richtete sich gleichzeitig in Bayern die bedeutende Schrift von F. J. Niethammer: Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus. 1808.

Digitized by Google

Preußens von entscheidender Wichtigkeit. Epochemachend wurde, wie sie einst das erste Vorbild dieser Schulen überhaupt gewesen war, die königliche Realschule in Berlin durch die Reorganisation, welche sie durch A. G. Spilleke 1822 erhielt. Dieser ward 1820 zum Direktor der seit J. J. Heckers Zeit verbundenen Anstalten ernannt und hob sie bald durch seine einsichtige und energische Leitung zu einer fort und fort steigenden, früher nicht gekannten Blüte. Nachdem schon einige Jahre vorher der ursprünglich vorhandene Zusammenhang zwischen dem Gymnasium und der Realschule völlig gelöst war, suchte Spilleke eine jede dieser Anstalten nach dem ihr inwohnenden Wesen und den daraus fließenden Aufgaben auszugestalten. Die Gedanken, die ihn dabei leiteten, legte er in den ersten Programmen seiner Amtsführung dar. Das zweite derselben, welches 1822 erschien, handelt von dem Wesen der Bürgerschule*). Weit entfernt von bloß äußerlichen Zwecken, die man bisher so überwiegend auf diesen Schulen verfolgt hatte, geht er darin von dem Gedanken aus, daß der Bildungstrieb etwas gleich Ursprüngliches und in der Einheit der menschlichen Natur ebenso Begründetes sei als der Trieb des Erkennens, und daß es das höchste Ziel sei, nach welchem ein Volk in seiner Bildung streben solle, beide Richtungen in gleicher Vollkommenheit in seinen Gliedern lebendig zu entwickeln. Der Gegensatz, der sich in der sinnlichen Sphäre des Lebens zwischen Geist und Natur darbiete, müsse nicht allein im Wissen, sondern auch im Thun immer mehr aufgehoben, und so der Natur durch menschliche Kunst immermehr das Gepräge des menschlichen Geistes aufgedrückt werden. Mit der Anerkennung dieses Triebes und Berufs im Menschen werde man aber auch Bildungsanstalten gutheißen müssen, in welchen jene Richtung die vorherrschende sei und alles das gelehrt werde, wodurch auch das äußere Leben eine höhere, veredelte und sittliche Gestalt gewinne. Er nennt demnach die Realschulen neben den Gymnasien „wissenschaftliche Institute", um anzudeuten, daß auch sie geistige Bildung zum Ziel hätten und nicht etwa bloß technische, und daß also auch auf ihnen nichts mehr zu verhüten sei, als das Mechanisieren des Unterrichts. Sie sollten eine allgemeine vorbereitende Ausbildung, wie das Gymnasium sie für die Universität giebt, so für specielle Berufsanstalten des höheren praktischen Lebens gewähren und somit den Gymnasien nicht unterzuordnen, sondern in gleicher Würde zur Seite zu stellen sein. Auf Grund solcher Ansichten mußte der Lehrplan eine von der früheren sehr abweichende Gestalt gewinnen. Als wesentliche Unterrichtsgegenstände ergaben sich daraus nächst der Religion, der Naturkunde und Mathematik in ihren verschiedenen Zweigen, Deutsch und die beiden für das praktische Leben wichtigsten und durch ihre reiche Litteratur hervorragenden neueren Sprachen, Französisch und Englisch, Geschichte und Geographie, endlich Zeichnen. Damit war ein Vorbild gegeben, dem sich die in den folgenden Jahren gegründeten Anstalten ähnlicher Art, wenn auch mit mancherlei Modifikationen je nach den durch Lokalverhältnisse bedingten Bedürfnissen oder Wünschen, anschlossen.

Die Regierung ließ diesen Anstalten, wie sie nach und nach, ohne von ihr unmittelbar angeregt zu sein, entstanden waren, zunächst eine gewisse Freiheit in ihrer Bewegung, was wesentlich dazu diente, die Ansichten über ihr Wesen, ihre Aufgaben, über die Bedingungen ihrer gedeihlichen Existenz zu klären. Indes wirkten die allmählich den Schülern derselben unter gewissen Bedingungen gewährten Berechtigungen teils zum Eintritt in den Staatsdienst, teils zur Ableistung des einjährigen Militärdienstes mit zu ihrer Entwicklung und Konsolidierung. Von 1827 an, wo zuerst den Schülern der Realschulen, welche aus der ersten Klasse mit dem Zeugnis der Reife abgingen, der Eintritt in die Bureaus der Civilverwaltung, insbesondere im Steuer-, Post- und Justizfach gestattet wurde, steigerten sich diese Gewährungen. Auch materielle Unterstützung wurde allmählich von seiten des Staats verschiedenen Realschulen zu teil. Von großer

*) Es ist wieder abgedruckt in Spillekes gesammelten Schulschriften. Vgl. L. Wiese, Aug. Gottl. Spilleke nach seinem Leben und seiner Wirksamkeit dargestellt. Berlin 1842. S. 79.

Digitized by Google

Wichtigkeit für ihren Bestand war die Vorläufige Instruktion über die an den höheren Bürger- und Realschulen anzuordnenden Entlassungsprüfungen vom 8. März 1832 (s. Rönne, das Unterrichtswesen des Preuß. Staats II, 308 ff.). Nicht allein wurden darin die früher gewährten Berechtigungen auch auf das Forst- und Baufach ausgedehnt, sondern es wurde auch, durch die für die Entlassungsprüfung aufgestellten Forderungen ein festes Ziel gesteckt, dem eine jede dieser Schulen nachzustreben habe. Von wesentlicher Bedeutung dabei waren namentlich die über das Lateinische, dessen Stellung in den Realschulen eine sehr schwankende war, gegebenen Bestimmungen, wonach ein jeder, der auf den Eintritt im Staatsdienst Anspruch machte, einen gewissen Grad von Kenntnissen in dieser Sprache erlangt haben mußte. Eine Folge davon war, daß der Unterricht in dieser Sprache fast auf allen Schulen dieser Art, wenigstens fakultativ, eingeführt wurde. Nach Erlaß dieser Verfügung wuchs die Zahl der Realschulen in allen Provinzen in rascher Folge, und die lebendige Teilnahme für diese neue Form des höheren Unterrichts trat nicht allein in den zahlreichen Schriften, die teils selbständig, teils in Journalen über die verschiedenen sie betreffenden Fragen erschienen, hervor, sondern auch in den 1845 zuerst in Meißen gehaltenen und in den nächsten beiden Jahren in Mainz und Gotha wiederholten Versammlungen der deutschen Realschullehrer, wo über die verschiedenen Interessen dieser Schulen mit Lebhaftigkeit verhandelt wurde. Das Jahr 1848 führte wie auf allen übrigen Gebieten des öffentlichen Lebens, so auch auf dem der höheren Schulen eine außerordentliche Gärung und die mannigfaltigen Reorganisationspläne herbei (s. den Art. Gymnasium III, 99), die darauf ausgingen, die Gymnasien und Realschulen in Gesamtgymnasien zu verschmelzen. Auf diesem, freilich auf enge und allenfalls ausführbare Grenzen zurückgeführten Gedanken beruhten die der zur Beratung über die Reorganisation des höh. Schulwesens im April 1849 in Berlin zusammenberufenen Landesschulkonferenz vorgelegten und von derselben im wesentlichen angenommenen Pläne, wonach beide Arten höherer Schulen einen gemeinsamen Unterbau in den drei unteren Klassen haben, und nur in den oberen als Obergymnasium und Realgymnasium ihre eigentümlichen Zwecke verfolgen sollten. Indessen wurde, nach der Rückkehr ruhiger Zeiten, weder diesem Gedanken, außer wo er sich infolge lokaler Verhältnisse als Notbehelf empfahl, noch der durch die Konferenz beschlossenen Berechtigung der mit dem Zeugnis der Reife von einer Realschule Entlassenen zu „Studien innerhalb der philosophischen Fakultät auf der Universität" Folge gegeben. Ja in den nächstfolgenden Jahren erschienen wiederholt Ministerialverfügungen, wodurch die den Realschulen früher gewährten Berechtigungen teils an erschwerende Bedingungen geknüpft, teils herabgedrückt und dadurch das weitere Gedeihen derselben wesentlich bedroht wurde. Hiergegen erhoben sich vielfache Beschwerden und Klagen, die indessen durch die unter dem 6. Oktober 1859 erlassene „Unterrichts- und Prüfungsordnung der Realschulen und der höheren Bürgerschulen" eine in jeder Beziehung befriedigende Erledigung fanden. Diese Verfügung, die Frucht der gesamten bisher auf diesem Gebiete gemachten Erfahrungen, setzt in voller Beachtung der Ansprüche der verschiedenen Lebensverhältnisse, die Normen für einen einheitlichen Zusammenhang und eine feste Gestaltung dieser Schulen fest, ohne jedoch für Modifikationen des Normalplans wegen provinzieller oder örtlicher Verhältnisse oder auf Grund weiterer Erfahrungen alle Freiheit auszuschließen. Sie bildete für Preußen einen Abschluß der bisherigen Entwicklung, und war auch über die Grenzen Preußens hinaus von wesentlichem Einfluß. Besonders wichtig wurde ihre Unterscheidung von Realschulen I. und II. Ordnung und höheren Bürgerschulen je nach der Vollständigkeit des Lehrkursus und der Ausrüstung mit Lehrkräften und Lehrmitteln. Danach waren auch die den einzelnen Klassen gewährten, im allgemeinen gegen früher sehr gesteigerten Berechtigungen verschieden. Für alle diejenigen Anstalten, deren innere oder äußere Einrichtung nach irgend einer Seite hin den in der Verfügung gestellten Forderungen nicht entsprach, lag darin der lebendigste

Digitized by Google

Antrieb, alle Kräfte aufzubieten, um die Anerkennung der Zugehörigkeit zu dieser Klasse zu erreichen und dadurch ihren Zöglingen die Teilnahme an den derselben zugesicherten Berechtigungen und Vorteilen zu verschaffen. Infolge dieser Bemühungen nahm die Zahl der Realschulen erster Ordnung in wenigen Jahren sehr zu, und es blieb nicht bei äußeren Verbesserungen: die nunmehr maßgebende Auffassung des Wesens und der Stellung dieser Schulen in dem Organismus der höheren Jugendbildung ist derart, daß sie ohne Bedenken als die derselben an sich, ohne alle lokale und nationale Beziehung, entsprechende hingestellt werden kann.

„Die Real- und höhern Bürgerschulen," heißt es in der Unterrichts- und Prüfungsordnung, „haben die Aufgabe, eine wissenschaftliche Vorbildung für die höheren Berufsarten zu geben, zu denen akademische Studien nicht nötig sind. Für ihre Einrichtung ist daher nicht das nächste Bedürfnis des praktischen Lebens maßgebend, sondern der Zweck, bei der diesen Schulen anvertrauten Jugend das geistige Vermögen zu derjenigen Entwicklung zu bringen, welche die notwendige Voraussetzung einer freien und selbständigen Erfassung des späteren Lebensberufes ist. Sie sind keine Fachschulen, sondern haben es wie das Gymnasium mit allgemeinen Bildungsmitteln und grundlegenden Kenntnissen zu thun. Zwischen Gymnasium und Realschule findet daher kein principieller Gegensatz, sondern ein Verhältnis gegenseitiger Ergänzung statt. Sie teilen sich in die gemeinsame Aufgabe, die Grundlagen der gesamten höhern Bildung für die Hauptrichtungen der verschiedenen Berufsarten zu gewähren. Die Teilung ist durch die Entwicklung der Wissenschaften und der öffentlichen Lebensverhältnisse notwendig geworden und die Realschulen haben dabei allmählich eine koordinierte Stellung zu den Gymnasien angenommen." — — „Nur in dem Maße, in welchem die Aufgabe der allgemeinen und der ethischen Bildung von der Real- und höheren Bürgerschule erkannt und gelöst wird, kann sie die irrige Vorstellung, sie vermöge oder wolle rascher und leichter als das Gymnasium für den praktischen Lebensberuf vorbereiten und Kenntnisse mitteilen, die sich unmittelbar verwerten lassen, berichtigen und der Überzeugung Eingang verschaffen, daß gerade dann nicht für die Schule, sondern für das Leben gelernt und ein höherer Grad von Brauchbarkeit erreicht wird, wenn die für die Zwecke des Lebens nötigen Kräfte ihrem Wesen und ihrer Bestimmung nach an und für sich ausgebildet werden. Die Schule dient dem Leben und achtet auf seine Anforderungen, das beweist die Existenz gerade der Realschulen und die Einrichtung ihres Lehrplans: aber sie hat es mit der Jugend zu thun und kann bei ihr zu der Bildung, welche die einzelnen Berufsarten erfordern, nur den allgemeinen und dauernden Grund legen wollen. Alle Berufsbildung muß sich auf die freie menschliche Bildung des Geistes und des Gemüts gründen."

„Zu der Besonderheit der Realschulbildung gehört, daß sie vorzugsweise auf das Objektive und Positive gerichtet ist und dessen Aneignung fordert. Es kommt daher für das Gedeihen der Reallehranstalten alles darauf an, daß sie dies richtig verstehen und der Gefahr ausweichen, welche in der Beschäftigung mit dem Reichtum des realen Lebens und mit empirischem Wissen liegt, wenn dabei nicht die Erkenntnis geschärft wird, daß der tiefere Grund alles Realen in dem geistigen Gehalt und Wert der Dinge liegt, und daß die sichtbare und sinnliche Welt auf der unsichtbaren und geistigen ruht. Daß der Mensch die Herrschaft über die Erde sich aneigne und die Kräfte der Natur sich unterthan mache, gehört zu seiner gottgeordneten Bestimmung und Ehre. Der Unterricht der Realschule soll an seinem Teil dazu helfen, daß in dem heranwachsenden Geschlecht die Befähigung, dieser Bestimmung zu entsprechen, ausgebildet werde; aber er soll es demselben zugleich zum Bewußtsein bringen, daß die Aufgabe des Leben darin nicht beschlossen ist, und durch die befreiende Macht wahrer Bildung ihm einen Schutz gegen die geistige Unfreiheit gewähren, zu welcher eine falsche Auffassung der großen Aufgabe führt."

„Der eigentümliche Vorzug, den die Realschule erstrebt, besteht darin, daß sie bei ihren Zöglingen den Sinn bildet und schärft, die Dinge der Anschauung richtig

Digitized by Google

zu beobachten und aufzufassen und in der Mannigfaltigkeit derselben das Gesetz zu erkennen, daß sie daher namentlich in den mathematischen und Naturwissenschaften und im Zeichnen mehr erreicht, als den Gymnasien vorgesetzt ist, auch mit den gegenwärtigen Kulturzuständen eine nähere Bekanntschaft vermittelt. Dies wird aber nur dann ein wahrhafter Vorzug sein, wenn bei den Zöglingen der Realschulen zugleich ein wissenschaftlicher Sinn geweckt und ihre Kenntnis des Stoffs begleitet ist von Achtung vor der Wissenschaft und von der Erkenntnis dessen, was alles Leben trägt und zusammenhält." —

„Je früher die Realschule ihre Zöglinge den Anforderungen und Bewegungen des öffentlichen Lebens übergeben muß, desto ernstlicher hat sie der Pflicht zu genügen, sie mit allem dem bekannt und vertraut zu machen, was in allem Wechsel der Erscheinung das Bleibende und Unvergängliche ist, und mit der Wahrheit, die über der Wirklichkeit steht. Wird diese wahre Realität des Lebens von den Realschulen übersehen, so wäre von ihnen kein Gewinn für das Leben der Nation zu hoffen: sie würden alsdann eine wissenschaftliche und sittliche Geistesbildung nicht gewähren, sondern den materiellen Zeitrichtungen dienstbar sein, was gegen ihre Bestimmung ist."

In diesen Darlegungen ist, wie gesagt, die höchste Auffassung enthalten, welche diese Gattung der Schulen überhaupt zuläßt, wodurch sie zu Stätten wahrer Jugendbildung mit aller Bestimmtheit erhoben und der Gefahr, dem Materialismus zu dienen, die ihnen allerdings gar leicht droht, entzogen wird. Aber wenn diese Aufgabe gelöst werden soll, so muß die Einrichtung der Anstalten und die Lehrweise in denselben der angegebenen Idee entsprechen. Nicht im Laufe weniger Jahre kann das Ziel erreicht werden; es fordert eine längere Zeit hindurch fortgesetzte Arbeit. Darum wurde die Zeit für die Vollendung des Lehrkursus in einer preuß. Realschule der I. und im allgemeinen auch der II. Ordnung, unter Voraussetzung der Aufnahme in dieselbe im 10. Lebensjahre, mit Recht auf 8—9 Jahre (in einer höheren Bürgerschule auf 6—7) festgestellt, und man wird mit Fug aussprechen dürfen, daß alle Realschulen, welche, wie es vielfach in Österreich, Württemberg und sonst bei Schulen dieses Namens der Fall ist, einen kürzeren Lehrkursus haben, das eigentliche Ziel derselben nicht erreichen können und mehr oder weniger nur einer niedrigen, um nicht zu sagen handwerksmäßigen Bildung dienen*). Es fehlt aberdings viel daran, daß alle Schüler, welche in Preußen in die meist zahlreich besuchten Realschulen eintreten, den ganzen Lehrkursus derselben absolvierten: anfangs waren die beiden obersten Klassen überall verhältnismäßig nur spärlich besucht, und die Zahl derjenigen Schüler, welche die Abiturientenprüfung ablegten, betrug nur sehr wenige Prozente der Gesamtfrequenz. Auch war ausdrücklich vorgesehen, daß mit Absolvierung der Tertia ein relativer Abschluß der Bildung erreicht werden solle, der zum Eintritt in einen praktischen Beruf der mittleren bürgerlichen Lebenskreise befähigt. Sehr viele Schüler gehen nur bis zu der Stufe, die ihnen die Berechtigung zum einjähr. Militärdienst sichert. Aber man würde irren, wenn man meinte, daß dadurch diese niedrigeren Stufen der vollständigen Realschulen eben nur solchen Realschulen entsprächen, die sich überhaupt geringere Ziele stecken. Das Gesamtleben einer jeden Schule wird wesentlich bedingt durch die letzten Ziele und Aufgaben, die ihr gesteckt sind, und das Streben, dieselben zu erreichen, macht sich von selbst auf allen Stufen derselben, selbst in den unteren und mittleren, in Lehrern und Schülern geltend. So wirkten die den preuß. Realschulen durch die neue Verordnung gestellten allerdings hohen Aufgaben durchweg belebend und anregend auf alle Zöglinge, welche ihnen angehörten, auch wenn sie nur zu einem geringen Teile dahin gelangten, sie zu erreichen.

*) Über die mancherlei ungünstigen Verhältnisse der Realschulen Württembergs und die daraus fließenden Nachteile in Vergleich mit den norddeutschen, namentlich preußischen Schulen dieser Art s. Nagels interessante und lehrreiche Auseinandersetzungen in seinen „Reiseerfahrungen ꝛc." II. Abt. 173 ff.

Digitized by Google

Was die Unterrichtsgegenstände der Realschulen betrifft, so ist man im allgemeinen längst darüber einig, daß dieselben, dem Zwecke dieser Schulen, für die höheren Berufsarten des praktischen Lebens vorzubereiten, gemäß, überwiegend solchen Gebieten anzugehören müßten, die mit denselben in enger Beziehung stehen. Es werden demnach, abgesehen von den für die Bildung des ästhetischen Sinnes und zum Teil für viele jener Berufsarten so überaus wichtigen technischen Fertigkeiten des Gesangs, des Schönschreibens und Zeichnens, und außer der aller wahren und lebendigen Bildung zu Grunde liegenden Unterweisung in der Religion und der Muttersprache, vor allem die verschiedenen Zweige der Naturwissenschaften und der Mathematik, sowie die Sprachen der beiden wichtigsten neueren europäischen Kulturvölker, das Französische und Englische, endlich die beiden Disciplinen, durch welche allein das Leben der Gegenwart in seinem innersten Wesen, wie in dem Reichtum seiner Entfaltung begriffen werden kann, Geographie und Geschichte, gelehrt. Das Verhältnis der einzelnen Lehrgegenstände in ihrer Gruppierung zu einander ist in den verschiedenen Ländern ein sehr verschiedenes je nach der mehr oder weniger vorwaltenden Rücksicht auf die Forderungen äußerer Nützlichkeit. Blicken wir zurück auf die Ansichten, wie sie sich im Fortgange der Zeit allmählich entwickelt haben, so ist nicht zu verkennen, daß früher im allgemeinen vor allen anderen Gegenständen das Betreiben der Naturwissenschaften und der Mathematik stark betont worden ist, wie es auf den österreichischen Realschulen noch jetzt geschieht, daß aber später die Sprachen immer mehr Raum und Berücksichtigung gewonnen haben. Und mit Recht. Denn sollen in den Realschulen, wie sehr sie auch berufen sind für das praktische Leben vorzubereiten, nicht bloß Kenntnisse und Fertigkeiten, sondern vor allem, wie in den Gymnasien, höhere Bildung gewonnen werden, so haben die Sprachen und Litteraturen, diese freien und selbständigen Produktionen des menschlichen Geistes, vornehmlich ein Recht berücksichtigt zu werden. Sie sind am geeignetsten geistige Bildung zu erzeugen, da sie den Geist am unmittelbarsten und mannigfaltigsten in Anspruch nehmen nach Empfinden, Denken und Wollen, und zugleich von Anfang an die sicherste und vielfältigste Gelegenheit bieten zu lebendiger Verbindung und Beherrschung der darauf bezüglichen Kenntnisse, sowie zur Übung der Kraft in freier Verwendung. Die Mathematik und die Naturwissenschaften, einen wie hohen Wert sie auch an sich haben, wie wichtig sie auch durch ihre Beziehung auf das praktische Leben sind, sind ihrem ganzen Wesen nach weit weniger geeignet, zur Erzeugung jener Bildung mitzuwirken: die Mathematik wegen ihrer abstrakten, sich rein auf das Formale beziehenden Natur, die Naturwissenschaften wegen der unendlichen Fülle des in zahllose Einzelnheiten zerfallenden Stoffs, den lebendig zu verbinden und zu beherrschen weit über die jugendlichen Kräfte geht.

Soll aber die Beschäftigung mit der Sprache jenen bildenden Einfluß haben, so darf sie sich nicht auf die Muttersprache beschränken. Erst durch die Bewältigung fremder Sprachen und die damit verbundene Übung der geistigen Kräfte werden die Vorteile gewonnen, welche auf diesem Gebiete erworben werden können und sollen. Die Realschulen sind aus den soeben angeführten Gründen vor allem auf die Pflege der wichtigsten fremden Sprachen der Gegenwart, des Französischen und Englischen, angewiesen, und sie haben an ihnen, falls sie nur in rechter Weise getrieben werden, ein Mittel zur Entwickelung mannigfaltiger und reicher Bildung. Indessen bieten beide in bezug auf die elementare Schärfung und Bildung des Sprachsinnes infolge ihrer Armut an organischen Formen einerseits, und der durch den Gebrauch herbeigeführten vielfach willkürlich erscheinenden Gebundenheit andrerseits verhältnismäßig wenig günstigen Stoff. Sie sind dazu teils zu leicht, teils zu schwer: letzteres gilt namentlich vom Französischen. Es ist deshalb längst von vielen Seiten darauf gedrungen, daß das Lateinische, das seiner ganzen Eigentümlichkeit nach mehr als irgend eine andere Sprache zur Ausbildung des grammatischen Sinnes Gelegenheit bietet, auch in den Realschulen, wenn sie ihrer Aufgabe in vollem Sinne des Wortes genügen

Digitized by Google

sollen, eine Stelle finden müsse. Auch in dieser Beziehung ist die Entwickelung dieser Schulen in Preußen von besonderem Interesse. Als Spilleke die Leitung der königlichen Realschule in Berlin übernahm, glaubte er dem Latein keine Stelle in ihr einräumen zu dürfen; er überzeugte sich aber bald, daß es für die von ihm in derselben erstrebte Bildung nicht entbehrt werden könne. Nach seinem Beispiel nahmen es auch andere von den später in Preußen gegründeten Realschulen auf; andere thaten es nicht, bei noch anderen wurde es als fakultativer Unterrichtsgegenstand aufgenommen. Vielfach wurde darüber hin und her gestritten in Schriften und auf Versammlungen*). Die Regierung ließ auch hier zunächst der freien Entwickelung Raum, legte jedoch, je mehr Berechtigungen sie den Realschulen in bezug auf den Eintritt in den Staatsdienst gewährte, desto mehr Gewicht auf die Pflege dieser Sprache. In der 1849 gehaltenen Landesschulkonferenz wurde, indem für die Gymnasien und Realschulen ein gemeinsamer Unterbau in den drei unteren Klassen beschlossen wurde, das Lateinische somit bis dahin auch für die letztere als obligatorisch anerkannt; in den oberen Klassen sollte es in ihnen überall fakultativer Unterrichtsgegenstand sein. Durch die Unterrichts- und Prüfungsordnung wurde es endlich für „einen wesentlichen und integrierenden Teil des Lehrplans der Realschule als allgemein verbindliches Lehrobjekt" erklärt. „Diese Stellung," heißt es dabei, „gebührt der lateinischen Sprache sowohl wegen der Wichtigkeit, welche sie für die Kenntnis des Zusammenhangs der neueren europäischen Kultur mit dem Altertum hat, wie als grundlegende Vorbereitung des grammatischen Sprachstudiums überhaupt und insbesondere der neueren Sprachen, welche ohne Kenntnis der lateinischen Sprache immer oberflächlich bleibt. In dieser Beziehung ist die lateinische Sprache vorzüglich geeignet, zur Bildung des Sinnes für scharfe Unterscheidung der Formen (und, setzen wir hinzu, der sprachlichen Gesetze überhaupt) beizutragen"**). Zu diesen inneren, an sich schon entscheidenden Gründen kommen als wichtige äußere hinzu zunächst, daß auf fast allen Gebieten des Staatsdienstes, zu denen der Besuch der Realschulen die Berechtigung giebt, die Kenntnis des Lateinischen erfordert wird; dann daß durch das Betreiben dieser Sprache in den Realschulen, auf deren unteren Stufen sie einen nicht geringen Raum einnimmt, ein inneres Band zwischen diesen und den Gymnasien gegeben ist. Auch ist dadurch die Möglichkeit gegeben, daß, wo lokale Verhältnisse es wünschenswert machen, Gymnasium und Realschule auf dem gemeinsamen Unterbau der untersten Klassen ohne zu bedeutende Schädigung der Eigentümlichkeit beider, als verschiedene Zweige einer Anstalt eingerichtet werden können, was an nicht wenigen Orten stattfindet (Realparallelklassen). Fraglich kann es erscheinen, ob die angeführten Gründe dazu nötigen, den lateinischen Unterricht durch alle Klassen hindurchzuführen, oder nur bis zu einer gewissen Stufe, um dann in den obersten Klassen den neueren Sprachen um so mehr Zeit und Kraft widmen zu können. An sich betrachtet und von äußerlichen Verhältnissen abgesehen, würde sich wohl das letztere empfehlen, da einerseits ein tieferes Eindringen in den Geist der lateinischen Sprache und Litteratur

*) Als ein entschiedener Gegner des lateinischen Unterrichts in den Realschulen tritt Nagel in seinem Buch „Die Idee der Realschule" ꝛc. (Ulm 1840) auf, und sucht die dafür sprechenden Gründe S. 335 ff. der Reihe nach zu entkräften. Doch wird seine Widerlegung tiefer Blickenden nicht genügen, auch der herangezogene Ausspruch Fr. A. Wolfs, daß wer nicht Gelehrte werden wolle, nicht mit alten Sprachen beschäftigt werden dürfe, sie nicht überzeugen. Wolf hatte gar keine Vorstellung von der neuen Realschule und ihrer Aufgabe. Diese kommt aber auch in Nagels Buche durchaus nicht zu ihrem Rechte. Das von ihm überaus stark betonte Französische (im Lehrplan der Realschule in Ulm weist er demselben nach dem ersten Jahresbericht von 1845 wöchentlich fast durchweg 10 Stunden an) ist durchaus nicht imstande, das Lateinische in bezug auf Kräftigung allgemeiner Sprachauffassung zu ersetzen. Auch die von ihm in den „Reiseerfahrungen" gegebene Erörterung (s. S. 299 ff.) führt die Frage nicht zu einem befriedigenden Abschluß.

**) Man vergleiche die eingehende Erörterung bei Scheibert: Das Wesen und die Stellung der höheren Bürgerschule S. 98—123.

Digitized by Google

bei den wenigen Stunden, welche dafür in diesen Klassen bestimmt werden können, nicht möglich ist und die Resultate in dieser Beziehung stets dürftig bleiben werden, andererseits aber eine größere Vereinfachung und Konzentration des Unterrichts auf dieser Stufe jedenfalls sehr wünschenswert ist. Würden die dem Lateinischen bestimmten Lehrstunden noch der Beschäftigung mit den beiden neueren Sprachen zugewiesen, so würde den Schülern dadurch die Möglichkeit gegeben, sich nicht allein dieser Sprachen zum praktischen Gebrauch vollkommener zu bemächtigen als es jetzt erreichbar ist, sondern auch, was für die allgemeine Bildung von größerer Bedeutung erscheint, tiefer in das innere Verständnis der klassischen Schriftsteller einzudringen. Hiedurch würden sie einigermaßen einen Ersatz finden für den außerordentlichen Gewinn, welchen die Zöglinge der Gymnasien aus der langjährigen eingehenden Beschäftigung mit den Meisterwerken der Griechen und Römer ziehen.

Im allgemeinen ist überhaupt zuzugeben, daß die Gymnasien an den ihnen eigentümlichen Unterrichtsstoffen und der größeren Geschlossenheit und Zusammengehörigkeit derselben einen Vorzug haben vor den Realschulen in Bezug auf die Aneignung einer mehr in die Tiefe gehenden geistigen Bildung. Die Realschulen gewähren dagegen andere Vorteile durch die Ausbildung der Fähigkeit, die objektive Welt scharf aufzufassen, sich ihrer zu bemächtigen und sie geistig zu durchdringen. Es ist unnütz über den höheren oder minderen Wert der beiderseitigen Vorteile zu streiten, dagegen von höchster Wichtigkeit in Anerkenntnis ihrer Bedeutung mit allem Ernst danach zu trachten, daß sie in vollstem Maße erreicht werden. Es läßt sich nicht leugnen, daß die Realschulen mit größeren Schwierigkeiten zu kämpfen haben als die Gymnasien. Der Grund davon liegt darin, daß die in ihnen gelehrten Unterrichtsgegenstände nicht allein mannigfaltiger, sondern auch verschiedenartiger sind als diejenigen, welche in den Gymnasien behandelt werden, und zum Teil auch, namentlich die zu den Naturwissenschaften gehörigen, gewissermaßen auch die neuern Sprachen, schwerer geistig zu durchdringen, als die Unterrichtsgegenstände der Gymnasien.

Was den ersten Punkt betrifft, so hat man oftmals, aber vergebens nach einem Mittelpunkt gesucht, auf den sich, wie in den Gymnasien auf das klassische Altertum, das übrige wesentlich beziehe. Bald hat man die Mathematik, bald die Naturwissenschaften, bald die Muttersprache als ein solches Centrum angesehen wissen wollen. Aber es sind eben zwei große verschiedenartige Gebiete, denen außer der Religion und den technischen Fertigkeiten die Lehrgegenstände der Realschulen angehören: einerseits die Sprachen und die Geschichte, andrerseits die Mathematik und die Naturwissenschaften mit der Geographie. Und auch diese beiden Gebiete haben nicht einmal ein jedes einen beherrschenden Mittelpunkt; namentlich ist es ein Irrtum, wenn man auf dem zweiten denselben in der Mathematik sieht, von wie überwiegender Bedeutung sie auch immer ist. Um nun dennoch das für Erreichung der Aufgabe notwendige Zusammenwirken des Unterrichts zu erreichen und Zersplitterung möglichst zu vermeiden, ist auf das Zusammenordnen der verschiedenen Lehrgegenstände sowohl in dem gesamten Lehrgange nach den verschiedenen Stufen des Unterrichts, als auch innerhalb derselben in den Stundenplänen möglichst sorgfältig zu achten.

Hinsichtlich des ersten Punktes wird es darauf ankommen, die dem natürlichen Fortschritt der geistigen Entwickelung der Schüler entsprechende Ordnung zu treffen; in Bezug auf das zweite sich zu hüten, in der Aufeinanderfolge der Lektionen nicht Ungleichartiges unmittelbar zusammen zu bringen, sondern mehr Verwandtes aufeinander folgen zu lassen. Auf den unteren Stufen wird der auf Anschauung, Vorstellung, Gedächtnis beruhende Unterricht vor allem der elementare überwiegend grammatische Sprachunterricht vorzuherrschen haben. Und hier fehlt soviel daran, daß das Lateinische, wie Nagel meint*), ein Hindernis der Konzentration des Unterrichts sei, daß es im

*) S. den Art. „Konzentration des Unterrichts in der Realschule" I, 975.

Digitized by Google

Gegenteil vielmehr einen festen Halt für alles übrige sprachliche Lernen auf diesen Stufen gewährt. Anders ist es auf den höheren Stufen, wo neben dem Beobachten und Auffassen das Kombinieren und freie, selbständige Handhaben der Unterrichtsstoffe durch die Schüler in immer steigendem Maße stattfinden soll. Hier treten die Mathematik und die Naturwissenschaften und die zu einem vollständigern Verständnis und zu freierer Handhabung leichter sich darbietenden neueren Sprachen mehr und mehr als überwiegende Unterrichtsgegenstände auf. Das Lateinische dagegen, in welchem ein solches Verständnis und eine solche Handhabung in der Realschule nicht erreicht werden kann, hat deshalb mehr und mehr den Platz zu räumen, und auf den höchsten Stufen, wie es oben bereits als wünschenswert bezeichnet wurde, ganz aufzuhören. Je höher aber die Stufen des Lehrgangs aufsteigen, desto mehr wird es möglich sein, verschiedene Unterrichtsgegenstände in Beziehung zu einander zu setzen und so einen engern Zusammenhang zwischen ihnen zu vermitteln.

Dies führt auf die zweite oben angedeutete Schwierigkeit und Gefahr, welche in dem Wesen einesteils der in den Realschulen zu behandelnden Lehrgegenstände insofern liegt, als dieselben einen überaus mannigfaltigen, weniger leicht geistig zu durchdringenden Stoff darbieten. Hier kommt es vor allem darauf an, daß die Methode des Unterrichts auf richtigen pädagogischen Grundsätzen beruhe. Vortrefflich ist, was hierüber in den Schlußbemerkungen der preuß. Unterrichts- und Prüfungsordnung gesagt ist: „Der unruhigen Bewegung," heißt es, „auf den Gebieten wissenschaftlicher und technischer Forschung und Entdeckung und aller Fülle des Stoffs gegenüber bleiben die Grundbedingungen der menschlichen Seele und das Bedürfnis geistiger Diät besonders im Jugendalter immer dieselben: nur in der Beschränkung ist Vertiefung und gründliche Aneignung möglich, und auch die Pädagogik macht immer von neuem die Erfahrung, daß bei zu dichter Saat der Ertrag des Ackers gering ausfällt. Weniges gründlich betreiben weckt bei der Mehrzahl der Schüler unfehlbar ein nachhaltiges Interesse, während die Überschüttung mit vielem, besonders mit vereinzelten Notizen, die Empfänglichkeit des Geistes abstumpft und auch bei den Fleißigen ein totes Wissen zur Folge hat. Eine Realschule, bei der nicht alle Mitteilung von Kenntnissen auf deren freie und sichere Verwendung abzielt, so daß alles Wissen zum Können wird, verkennt und versäumt einen wesentlichen Teil ihrer eigentümlichen Bestimmung." Nicht bloß der einzelne Lehrer hat in dieser Beziehung sorgfältig darauf zu achten, das Angemessene zu thun, sondern es ist hier noch wichtiger als auf Schulen anderer Art, daß eine möglichst enge gegenseitige Beziehung der verwandten Gegenstände durch kräftiges Zusammenwirken der verschiedenen Lehrer herbeigeführt werde.

So liegt die wünschenswerte Konzentration des Unterrichts auf der Realschule, wie es die Unterrichts- und Prüfungsordnung kurz zusammenfaßt, in der durch den Zweck der Schule gebotenen bestimmten Begrenzung der Lehrgegenstände nach Inhalt und Umfang, in der richtigen Aufeinanderfolge der Objekte und Pensa, in ihrem lebendigen Ineinandergreifen und in der von wissenschaftlichem und pädagogischem Sinne getragenen Methode.

Im übrigen gilt von den Realschulen, wenn sie als vollständige, den Gymnasien gleichstehende Anstalten aufgefaßt werden, in bezug auf Organisation, Methode im allgemeinen, Prüfungen jeder Art (Promotions-, öffentliche und Abiturientenprüfungen), Zeugnisse, sittliche Einwirkung und Stellung der Lehrer im wesentlichen durchaus dasselbe, was in dem Artikel Gymnasium (III, 113 ff.) darüber gesagt worden ist. Nur in betreff der beiden letzten Punkte möge es gestattet sein, noch einiges hinzuzufügen. Wenn dort hervorgehoben ist, daß das wichtigste Ziel, welches erstrebt werden müsse, die kräftige und gesunde Entwicklung des Willens, der sittlichen Kraft des Schülers sei; daß diese aber wesentlich beruhe auf der Pflege der Religion und des Bewußtseins der Nationalität; daß demnach alles, was in jenen Anstalten geschehe, hervorwachsen müsse, als aus tiefen kräftigen Wurzeln, aus lebendigem Glauben und lebendigem Patriotismus,

Digitized by Google

gilt das, wie gesagt, in vollem Maße ebenfalls von den Realschulen. Ebenso alles, s über die Art und Weise dieser Pflege gesagt ist. Aber darauf glauben wir hier weisen zu müssen, daß die eigentümliche Natur der Lehrgegenstände, welche in diesen stalten einen so bedeutenden Platz einnehmen, in Bezug auf die Entwicklung der igiösen Erkenntnis eine besondere Aufmerksamkeit erheischt. Es ist nicht zu leugnen, ; durch eine überwiegende, namentlich frühe Beschäftigung mit den sogenannten exakten issenschaften leicht (wir sagen keineswegs notwendig) eine Richtung des Geistes er- gt wird, welche jener Entwicklung nicht günstig ist. Sie beruhen wesentlich auf erationen des Verstandes, dringen überall auf scharfe, evidente Demonstration, und f ihrem Gebiete mit vollem Recht. Allein da geschieht es gar leicht, daß der Irr- m entsteht, als seien diese auf jenem Gebiete durchaus berechtigten Formen der Er- mtnis die einzig berechtigten. Niemand, der die Entwicklung des geistigen Lebens der neueren Zeit unbefangen beobachtet, wird sich der Wahrnehmung verschließen nnen, welchen außerordentlichen Einfluß das mehr und mehr hervorgetretene Über- iegen der Naturwissenschaften und der Mathematik auf die Gestaltung der religiösen nschauungen im allgemeinen ausgeübt hat. Es ist unleugbar, daß hier eine Gefahr r die Realschulen liegt. Um ihr möglichst zu entgehen, ist es zuvörderst auch aus esem Grunde von Wichtigkeit, daß die Beschäftigung mit den Teilen der exakten issenschaften, welche vor allen die strenge Demonstration erfordern, nicht zu frühe und icht zu ausschließlich stattfinde, daß sie ein Gegengewicht finde durch andere Beschäf- gungen, welche eine freiere, reichere und tiefer gehende Bewegung der geistigen Kräfte fordern.

Ferner aber ist darauf zu achten, daß in der Behandlung jener Wissenschaften der rrtum vermieden und nicht etwa gar genährt werde, als sei die Erkenntnis, welche sie ewähren, die einzig wahre oder gar die höchste, ein Irrtum, in welchem heutzutage icht wenige, selbst in ihrem Fache bedeutende, ja hochberühmte Männer befangen sind. Vortrefflich und vor allen von den Lehrern der Realschulen zu beherzigen ist, was in ieser Beziehung Raumer in der Geschichte der Pädagogik bei Gelegenheit der Be- prechung des Naturunterrichts in dem Abschnitt „Geheimnisvoll offenbar" sagt (Gesch. er Päd. III, 169 ff.). Wir können es uns nicht versagen, den Schluß herzusetzen. Er lautet: „Das Anerkennen der wunderbaren Vereinigung des Geheimnisvollen und Offenbaren in der Natur, eine möglichst klare Einsicht der Grenze zwischen beiden wird auf den Charakter des Lehrers und sein Naturstudium den größten Einfluß üben. Das Geheimnisvolle wird ihn demütigen und ernst auf die Ewigkeit verweisen; dagegen wird er das Begreifliche mit gewissenhaftem, ausdauerndem Fleiße erforschen und Gott für jede Freude danken, die ihm durch Erkennen der schönen festen göttlichen Gesetze zu teil wird. Wie sollte aber eine solche Gesinnung und Einsicht des Lehrers nicht den größten und heilsamsten Einfluß auf seine Unterrichtsweise üben? Wer an diesem heil- samen Einfluß noch zweifeln könnte, der wird sich davon überzeugen, wenn er den heil- losen Einfluß kennen lernt, welchen auf die Schüler solche Lehrer haben, denen jene Einsicht und Gesinnung fehlt, die in beschränkter Selbstüberhebung wähnen, für sie gebe es kein Geheimnis, sie könnten alles begreifen. Darüber geschieht es meist, daß das wahrhaft Begreifliche von ihnen nicht beachtet und erkannt wird, während sie am Un- begreiflichen sich vergebens abmühen, und so statt Gesetze Gottes zu finden Hirngespinste ausheden, die sie in hochmütiger Blindheit für göttliche Gesetze ausgeben. Ihnen gilt das Wort: da sie sich klug dünkten, sind sie zu Narren worden — und zu Narren werden ihre Schüler." Das sind goldene Worte eines Mannes, der mit inniger Be- geisterung der Erforschung der Natur hingegeben war, aber Auge und Geist für eine höhere Welt sich offen hielt, wie die größten Heroen auf diesen Gebieten, ein Baco, Kepler, Newton, Haller, Cuvier u. a. m. Es wird niemand dies so mißverstehen, als ob damit gefordert würde, etwa bei jeder sich darbietenden Gelegenheit religiöse Betrachtungen herbeizuziehen. Das sei ferne. Es gilt nur, die Anerkennung der ver-

Digitized by Google

schiedenen Gebiete und die Wahrung ihrer Grenzen in ihrer außerordentlichen Wichtigkeit hervorzuheben.

Eine gleiche Vorsicht und sorgfältige Beachtung dieses Gesichtspunktes ist aber auch beim Religionsunterrichte wie überhaupt, so besonders in den Realschulen zu beobachten, da den Schülern dieser Anstalten der Widerspruch zwischen dem gesetzlichen Verlauf auf dem Gebiete der Natur und des Wunders im Reiche der freien Gnade ganz besonders nahe tritt. Hier kommt es darauf an, durch scharfe und besonnene Behandlung der einschlagenden Punkte, wenn sie zur Besprechung kommen, die Verschiedenheit beider Gebiete zum Bewußtsein zu bringen, vor allem aber freilich dahin zu streben, was auf diesem Gebiete überall die Hauptsache ist, eine möglichst lebendige Erkenntnis von dem Wesen jenes Reichs der Gnade nach allen Seiten hin zu erwecken. Daß dies allein nicht durch den Unterricht bewirkt werden kann, sondern daß dazu vornehmlich der ganze in den einzelnen Lehrern, sowie in der Gesamtheit derselben herrschende Geist wirken muß, und unter welchen Bedingungen es allein geschehen kann, ist in dem oben angezogenen Artikel „Gymnasium" ausführlich entwickelt. Es ist festzuhalten, daß eine jede Schule ein lebendiger Organismus ist, der um so vollkommener in jedem einzelnen Schüler die allgemein gesteckte Aufgabe zur lebendigen Entwicklung bringt, je größer der Einklang ist, in welchem alle in demselben thätigen Kräfte stehen. Es ist an der angeführten Stelle bereits hervorgehoben, daß deshalb die Wirksamkeit eines Juden im Lehramt an einer christlichen Schule (und das sind bis jetzt alle bestehenden Realschulen), wie tüchtig und ehrenwert er sonst auch sei, dennoch als unstatthaft bezeichnet werden muß, indem sie dem innersten Lebensprincipe derselben widerspreche und in der Entwicklung jenes geforderten Gesamtgeistes hindernd eingreifen müsse. Wir heben dies auch hier nochmals hervor, weil wiederholt hier und da, und nicht ganz ohne Erfolg, versucht worden ist, in dieser Beziehung einen Unterschied zwischen den Gymnasien und den Realschulen zu machen, und bei der, in Preußen wenigstens, fast durchgängig bestehenden Abhängigkeit der letzteren von den städtischen Behörden und der für die Beurteilung dieser Frage nicht selten bedenklichen Zusammensetzung derselben gerade diesen Anstalten eine Gefahr droht. Die für die Begründung einer festeren religiösen Überzeugung mit dem Lehrplan der Realschulen an sich verbundenen Schwierigkeiten, auf welche hingewiesen worden ist, würden ohne Zweifel in hohem Maße gesteigert werden, wenn die Zulassung jüdischer Elemente zu den Lehrämtern an denselben, selbst für die in dieser Beziehung scheinbar indifferentesten Fächer, wie Mathematik und Naturwissenschaften, gestattet würde.

Was die äußere Stellung der Lehrer betrifft, so ist als Norm festzuhalten, daß sie der jetzigen Stellung dieser Schulen entsprechend der der Lehrer an den Gymnasien im allgemeinen gleich sein muß, sowohl in Bezug auf die öffentliche Anerkennung als auch auf die Gehaltsverhältnisse, wenn eine freudige und erfolgreiche Thätigkeit von ihnen erwartet werden soll. In Preußen sind in dieser Hinsicht die anerkennendsten Bestimmungen getroffen. Nicht allein werden die Lehrer ohne Unterschied, ob sie dereinst an Gymnasien, Realschulen oder höheren Bürgerschulen ihre Verwendung suchen, von denselben Prüfungskommissionen und nach demselben Reglement geprüft, sondern es ist auch gleicherweise für eine angemessene Besoldung der Lehrer gesorgt. Dieselbe Fürsorge ist in den Forderungen erkennbar, welche in Bezug auf die Schullokale und deren Ausstattung allgemein erfüllt werden müssen.

Was schließlich das Verhältnis der Realschulen zu den Universitäten betrifft, so nimmt die preuß. Unterrichts- und Prüfungsordnung eine Verbindung zwischen beiden nicht an, indem sie mit vollem Recht die Bestimmung der Realschulen darin sieht, eine allgemeine wissenschaftliche Vorbildung zu denjenigen Berufsarten zu gewähren, für welche Universitätsstudien nicht erforderlich sind. Wenn die höhere wissenschaftliche Bildung nicht gefährdet werden soll, so müssen die Universitätsstudien auch ferner auf Grundlage der geschichtlichen und sprachlichen Vorbildung getrieben werden, welche eine

Digitized by Google

ren und freieren wissenschaftlichen Blick ermöglichen, als es durch den Lehrgang der
ılschulen erreichbar ist. Zwar steht die Mathematik und das Gebiet der Natur-
enschaften heute nur in sehr mittelbarem Zusammenhange mit dem Altertum;
noch würde es zum Nachteil einer tieferen Durchdringung derselben gereichen, wenn
sich allmählich von der durch die Gymnasialstudien vermittelten wissenschaftlichen
undlage entfernten, und ein Herabdrücken der geistigen Bildung in den praktischen
isen, in welche die auf andere Weise als bisher vorgebildeten Persönlichkeiten ein-
ten, würde die notwendige Folge davon sein. Die Realschulen selbst würden darunter
en, wenn sie als Lehrer der Mathematik und der Naturwissenschaften überwiegend
he empfingen, die ihre wissenschaftliche Vorbildung auf Realschulen erhalten hätten,
) deshalb jener tieferen Grundlage allgemeiner Wissenschaftlichkeit entbehrten.

Kramer*). — Wiese.

Das Vorstehende war im Jahre 1866 geschrieben. Die Realschulen hatten in
reußen, wo 1859 in der oben erwähnten Unterrichts- und Prüfungsordnung ihr Princip
n erstenmal von der Regierung bestimmt ausgesprochen und an die Stelle der vor-
ufigen Einrichtung von 1832 eine definitive gesetzt war, äußerlich und innerlich eine
ıtwicklung zu nehmen angefangen, welche gutes Gedeihen hoffen ließ. Veränderungen
rzunehmen, wo es sich nötig erwies, war dabei nicht ausgeschlossen, sondern vor-
halten: die Realschulen stehen ihrem Wesen nach viel mehr als die Gymnasien den
inwirkungen offen, welche von dem zunehmenden und wechselnden Bildungsbedürfnis
ısgehen. In diesem erhielten die Mathematik und die Naturwissenschaften, sowie die
nglische und die französische Sprache im raschen Fortgange der Zeit eine wachsende
Bedeutung dergestalt, daß sich mit innerer Notwendigkeit bei vielen Realschülern all-
ählich das Verlangen einstellte, ihre Kenntnisse in den genannten Gegenständen, welche
en Schwerpunkt des Lehrplans der Realschulen bilden, über deren Grenze hinaus auf
er Universität zu erweitern. Diesem Streben kamen die Universitäten dadurch ent-
gegen, daß sie, mehr und mehr ihres ehemaligen lateinisch-gelehrten Charakters ent-
leidet, die Teilnahme an der mannigfaltigen Belehrung, welche in der philosophischen
Fakultät zusammengefaßt wird, noch weniger als es immer schon geschehen war, von
em Nachweis einer gymnasialen Vorbildung abhängig machten. Die Hörfreiheit erhielt
uch auf den preußischen Universitäten eine weitere Ausdehnung; und wenn sie vielen
aus anderen Ländern, die nicht gymnasial vorgebildet waren, und in der philosophischen
Fakultät die der Kunst, der Landwirtschaft, der Pharmacie u. a. Beflissenen zuließen,
wie durften dann die jungen Leute ausgeschlossen werden, welche auf einer Real-
schule I. O. ein Zeugnis der Reife erworben hatten? Lorenz v. Stein nennt es
einen beschränkten Grundsatz, daß, nachdem das Gymnasium mehr und mehr Vorschule
der Philologie geworden, nur dieses zum Besuch der Universität befähigen solle. Früher
als erwartet war, erfüllte sich so die Vorhersagung des Ministers v. Bethmann-Hollweg:
die Zeit werde kommen, wo die Realschulen an die Thür der Universität klopfen würden,
und man werde sie einlassen. Es geschah in Folge einer Ministerialverfügung vom
7. Dez. 1870, welche anordnete, daß hinfort, was auch schon die Landesschulkonferenz
von 1849 beantragt hatte, für die Inskription bei der philosophischen Fakultät die
Reifezeugnisse der Realschulen I. O. mit denen der Gymnasien gleiche Geltung haben
sollten. Ebenso werden seitdem nach dem akademischen Triennium ehemalige Real-
schüler zum Examen pro facultate docendi in der Mathematik, den Naturwissenschaften
und den neueren Sprachen zugelassen. Zu dieser Anordnung hat die Erfahrung mit-
gewirkt, daß das gesteigerte Bedürfnis an geeigneten Lehrkräften für die nicht gym-

*) Nachdem Herr Dr. Kramer die Revision sowie die Weiterführung des Artikels, welche durch die neuerdings eingeleiteten Veränderungen im Realschulwesen geboten war, abgelehnt hatte, ist auf unser Ersuchen beides vom Herrn Dr. Wiese übernommen worden. Der ältere Aufsatz hat nur geringe Abänderungen erfahren, die jetzt nötig, und einige Kürzungen, die jetzt zulässig schienen. Die allgemeine Auffassung des Gegenstandes ist davon unberührt geblieben. D. Red.

Digitized by Google

nasialen Schulen verschiedener Art durch die auf Gymnasien vorgebildeten nicht mehr gewährt werden kann, weder der Zahl noch der Beschaffenheit nach. Dieselbe Vergünstigung hinsichtlich der Universitätsstudien und der Zulassung zum Examen war in vielen einzelnen Fällen schon immer gewährt worden. — Die Koordination der Realschulen zu den Gymnasien trat durch die neue Berechtigung noch deutlicher hervor; die Vorbereitung zur Universität kann jedoch niemals Hauptaufgabe der Realschulen werden wie es bei der Gymnasien ist.

Eine von dem Minister Falk bei der Vorbereitung eines allgemeinen Unterrichtsgesetzes 1873 nach Berlin berufene Konferenz über das höhere Schulwesen beschäftigte sich hauptsächlich mit den Realschulen und erkannte, so weit auch über die Einrichtungen im einzelnen die Ansichten auseinandergingen, fast einstimmig die Notwendigkeit an, die beiden Bildungswege als koordiniert und im allgemeinen gleichberechtigt beizubehalten. — Folgenreicher als diese Konferenz war es, daß 1879 die technischen Lehranstalten und damit auch die „Gewerbeschulen" in Preußen aus dem Ministerium für Handel und Gewerbe in den Verwaltungsbereich des Unterrichtsministeriums übertragen wurden, ein Zuwachs, der daselbst nicht ohne Rückwirkung auf die Behandlung des Realschulwesens bleiben konnte. Er ist demselben insofern verhängnisvoll geworden, als dessen Entwicklung und Fortschritt zu festen Zielen dadurch aufgehalten erscheint. Die Rückwirkung liegt erkennbar vor in der Neuordnung der preuß. höheren Schulen von 1882. Sie bedeutet nach der vorläufigen Instruktion von 1832 und der Unterrichts- und Prüfungsordnung von 1859 einen neuen Wendepunkt in der Geschichte der Realschulen. Die Schularten, welche dabei in Betracht kommen, waren sämtlich schon vorhanden. Das Neue sind die Namen, die Vermehrung oder Verminderung der Stundenzahl in einzelnen Lehrgegenständen, was auf die Anforderungen bei der Entlassungsprüfung von Einfluß ist, und die Beziehungen der verschiedenen Schularten zu einander, womit die Berechtigungen zusammenhangen.

Die vormaligen Realschulen I. O. heißen nunmehr Realgymnasien; neben denselben stehen die Oberrealschulen, worin die vormaligen Realschulen II. O. größeren Umfanges und die reorganisierten höheren Gewerbeschulen befaßt sind. Die Kursusdauer ist in beiden wie im Gymnasium 9jährig. Die Realanstalten von geringerer Kursusdauer waren bis dahin keineswegs alle wie untere Abteilungen von Realschulen I. O. betrachtet worden, sondern hatten eine selbständige und verschiedene Einrichtung Sie heißen jetzt bei 7jähriger Kursusdauer, wenn sie das Lateinische im Lehrplan haben, Realprogymnasien, wenn nicht, Realschulen. Dazu kommen mit einem Kursus von 6 Jahren Anstalten ohne Latein, die auch vorher als höhere Bürgerschulen, oder als niedere Gewerbeschulen, bestanden. In denselben, wie überhaupt in den Anstalten ohne Latein, ist der Schwerpunkt des Sprachunterrichts jetzt auf das Französische gelegt: in den drei unteren Klassen sind dafür wöchentlich je 8 Stunden bestimmt, für das Deutsche die Hälfte. Dem Französischen im grundlegenden Unterricht deutscher Schulen ein solches Übergewicht zu geben, hatte die gedachte Konferenz von 1873 aus pädagogischen und nationalen Gründen nicht gebilligt. Den höheren Bürgerschulen mit und ohne Latein war vorher in Rücksicht der verschiedenen Aufgaben, denen sie je nach lokalen Bedürfnissen zu genügen hatten, für ihre Einrichtungen eine größere Freiheit gestattet, ohne sie darum von Berechtigungen auszuschließen: jetzt haben sie sich alle nach der für ihre Kategorie vorgezeichneten Norm zu richten.

Das Realgymnasium und die Oberrealschule haben dieselben Lehrgegenstände mit Ausnahme des Lateinischen, das in letzterer nicht gelehrt wird. Um dafür im Realgymnasium mehr Zeit verwenden zu können, als in der Realschule I. O. der Fall war (im ganzen 10 Stunden wöchentlich mehr), ist für das Deutsche, für Mathematik und Naturwissenschaften und das Zeichnen eine geringere Stundenzahl angesetzt als im Lehrplan von 1859. Wie schon durch seinen Namen ist das Realgymnasium, der

Digitized by Google

Vorgange in Bayern entsprechend, überhaupt dem alten Gymnasium*) näher gerückt worden, besonders in den unteren Klassen. Die Lehrpläne derselben (VI, V, IV mit resp. 28, 30, 30 wöchentlichen Stunden in beiderlei Anstalten) sind soweit konform, daß der Übergang von der einen Kategorie der Schulen zu der andern in diesen Klassen unverhindert sein und die Versetzung aus der absolvierten IV der einen nach der UnterIII der andern ohne Aufnahmeprüfung erfolgen soll. Früher war bei den Gymnasium und Realschule ganz oder teilweise kombinierenden Anstalten die Übereinstimmung des Lehrplans auf die zwei untersten Klassen beschränkt. Die Annäherung ist auch von Seiten des eigentlichen Gymnasiums erfolgt: es hat die Stundenzahl für Latein und Griechisch, und ebenso wie das Realgymnasium auch für den Religionsunterricht in V verkürzt und für Französisch, Mathematik und die Naturwissenschaften vermehrt, auch mit der Physik in II einen chemischen Kursus verbunden, und die Übersetzung ins Griechische vom Maturitätsexamen ausgeschlossen. In den Realgymnasien ist die Prüfung in der Botanik und Zoologie, welche bisher bei dem Übergange nach I zu erledigen war, aufgehoben; für den Abgang die in der Geographie und ebenso die schriftliche Arbeit in der Chemie. Dagegen wird jetzt bei der Schlußprüfung eine schriftliche Übersetzung aus dem Lateinischen ins Deutsche gefordert; ein englischer Aufsatz nicht mehr, wohl aber ein französischer. Die Sicherheit und Freiheit der Bewegung, welche eine solche Arbeit erfordert, wird bei uns aber viel eher und leichter im Englischen als im Französischen erreicht, und das Gefühl, eine derartige Fertigkeit wenigstens in einer fremden Sprache zu besitzen, ist für die Jugend von großem Wert; im Französischen kommen, zumal in stark besetzten Klassen, sehr wenige dazu. — In allen den Gegenständen, welche hernach auf dem Realgymnasium im Vergleich mit der früheren Realschule I. O. verkürzt erscheinen, sind in der Oberrealschule die Lehrziele und die Anforderungen bei der Entlassungsprüfung höher als im Realgymnasium; ebenso im Französischen und Englischen; hinzukommt in jener die Forderung technologischer und physiologischer Kenntnisse. — Die Bestimmung des früheren Reglements, nach welcher Schüler, denen von den zur Prüfungskommission gehörigen Lehrern die wissenschaftliche und sittliche Reife einstimmig abgesprochen wurde, von der Entlassungsprüfung zurückgewiesen werden konnten, ist aufgehoben: wenn solche zwei Jahre der I angehört haben und einer Abmahnung nicht Gehör geben, müssen sie zugelassen werden. Von der Möglichkeit der Kompensation nicht genügender Leistungen in einem Gegenstande durch gute in einem anderen obligatorischen ist, ebenso wie bei den Abiturientenprüfungen der Gymnasien, kein Lehrgegenstand ausgenommen.

In den preuß. Reglements von 1856 für die Gymnasien und von 1859 für die Realschulen, war die Absicht, beide Schularten zu sondern, namentlich auch das Gymnasium freier zu stellen, und beide zu befähigen, unabhängig von einander ihre specifische Aufgabe zu lösen. Dem Reglement von 1882 liegt das entgegengesetzte Streben zum Grunde: die Grenzen sind wieder mehr verwischt, an die Stelle klarer Sonderung soll gegenseitige

*) Um beide bestimmter zu unterscheiden und nicht unlogisch Genus und Species zu koordinieren, wollen manche auch den allgemeinen Begriff determinieren und stellen Ideal- oder Humangymnasium und Realgymnasium nebeneinander. Es ist nicht wahrscheinlich, daß diese Art der Unterscheidung in allgemeinen Gebrauch kommen wird. Auch die halb lateinische, halb griechische Bezeichnung einer deutschen höheren Bürgerschule für Knaben aus dem Mittelstande als Realprogymnasium hat schwerlich Aussicht auf Dauer in einer Zeit, die mehr und mehr dem Volk verständliche deutsche Benennungen wählt und begehrt. Dieselbe Bezeichnung hat nun auch Wortungetüme wie „Realprogymnasial-Oberlehrer" zur Folge. Der Name Realschule ist in der jetzigen Klassifizierung einer der geringsten Formen verblieben. — An der Aufeinanderfolge der Namen Bürgerschule, höhere Bürgerschule, Realschule, Realgymnasium läßt sich die Geschichte dieser Schulart verfolgen. Der Realschule im bisherigen Sinne des Wortes zur Last legen, daß die Bürger- oder Mittelschule der ihr gebührenden Pflege entbehrt, heißt die Notwendigkeit verkennen, mit der jene sich aus einfachen Anfängen weiter entwickelt hat.

Digitized by Google

Annäherung und Vermittelung treten. Allerdings müssen Gymnasium und Realschule davor bewahrt werden, jenes sich zu weit von der Realität, diese sich von der Idealität zu entfernen; aber daraus würde keineswegs folgen, daß die beiderseitigen Lehrpläne möglichst in Übereinstimmung zu bringen sind. Dem alten Gymnasium ist jetzt mehr Lehrstoff aus den Realien zugewiesen, in den Realgymnasien der Sprachunterricht erweitert. Die Aufnahme der Naturgeschichte in den Lehrplan des Gymnasiums war 1856 von dem Vorhandensein geeigneter Lehrkräfte abhängig gemacht; jetzt sind dafür allgemein von VI bis UnterII je 2 Stunden wöchentlich angesetzt, was sich hinsichtlich der Lehrkräfte nach dem gegenwärtigen Stande der Naturwissenschaft leicht als zu wenig oder zu viel erweisen kann. — In den drei unteren Klassen der Realgymnasien soll jetzt Latein in wöchentlich 8, 7, 7 Stunden gelehrt werden, und ohne Zweifel wird in einzelnen Fällen ein Schüler, welcher danach auf ein Gymnasium übergeht, wo in denselben Klassen je 9 Stunden auf das Lateinische verwandt waren, doch dem Unterricht in UnterIII folgen können. Sehr fraglich ist indes, ob der Vorteil, daß dies bei den wenigen, welche die Anstalt wechseln, vielleicht zutrifft, und daß die Eltern ihre Entschließung, welche von beiden Schularten sie wählen wollen, bis an das Ende von IV verschieben können, die Nachteile aufwiegt, welche diese Ausdehnung des lateinischen Unterrichts der Realschulen in anderen Beziehungen hat. Sie steht unstreitig außer Verhältnis zu dem Interesse der allermeisten Eltern und der Schüler solcher Anstalten, und die gymnasiale Art, in welcher der Unterricht jetzt, wegen der Koordination mit den entsprechenden Gymnasialklassen, erteilt werden muß, wird selten geeignet sein, das Interesse daran bei den Realschülern zu erhöhen. Es ist sehr zu besorgen, daß der lateinische Unterricht in vielen Fällen für die Lehrer eine recht undankbare Arbeit werden und Ursache sein wird, daß nicht wenige Eltern ihre Söhne lieber in eine „Ober-Realschule" geben, weil diese das Lateinische ausschließen, und, nach dem Vorgange von Österreich und Württemberg, überwiegend auf das technisch Verwertbare gerichtet sind. Der Schwerpunkt liegt in ihnen auf den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern und den graphischen Disciplinen; aber sie sollen gleichwohl, mit Ausnahme des Lateinischen, welches jedoch fakultativ auch zugelassen wird, dasselbe Lehrziel erreichen, welches den Realgymnasien gesteckt ist. Da sie aus Staatsmitteln unterstützt werden, können sie ein geringeres Schulgeld ansetzen. — Zu den Berechtigungen, worin die Ober-Realschulen den Realgymnasien gleichgestellt sind, gehört für die mit einem Zeugnis der Reife versehenen Schüler auch die Aufnahme in die Bauakademie. 1859 war es noch schwer, für die Realschulen I. O. dies Recht zu erwirken: der damalige Ressortchef, Minister für Handel und Gewerbe, verlangte für die Zulassung auch die Vorbildung durch die griechische Sprache; jetzt ist dazu auch das Lateinische nicht mehr erforderlich. Die Zweckmäßigkeit dieser ohne vorgängige Erprobung gewährten Liberalität ist indes viel bestritten worden, auch auf dem Landtage in Berlin. — Wenn die von Ober-Realschulen als reif Entlassenen nachträglich auch eine Prüfung im Lateinischen bestehen, erlangen sie damit alle Berechtigungen, welche an die Reifezeugnisse der Realgymnasien geknüpft sind. Ebenso können Reifezeugnisse von Realgymnasien und Ober-Realschulen mit Gymnasial-Maturitätszeugnissen gleichgeltend gemacht werden, wenn in einer Nachprüfung den gymnasialen Anforderungen im Griechischen und Lateinischen genügt wird. Solche Ergänzungsprüfungen müssen bei Gymnasien abgelegt werden. Daß sie nur ein Notbehelf sind und ihre Beschränkung auf seltene Fälle wünschenswert, bedarf keiner näheren Begründung.

Zwischen dem, wie vorher angedeutet, veränderten Gymnasium und der so veränderten Gewerbeschule ist die Realschule I. O. jetzt in eine Enge gestellt, worin es ihr bei ihrem dermaligen Lehrplan außerordentlich erschwert wird, sich und ihre Eigenart zu behaupten. Sollte ihr ein Darwinscher Kampf um den Sieg des Stärkeren bevorstehen? In Elsaß-Lothringen hat die Regierung kurzen Prozeß gemacht und sämtliche Realgymnasien aufgehoben, und schon sind Stimmen laut geworden, welche sie durch die jetzige Gymnasialeinrichtung und die Ober-Realschulen auch im übrigen Deutsch-

Digitized by Google

land für absorbiert und damit die Realschulfrage für erledigt ansehen. Sie ist jedenfalls durch die Neuordnung von 1882 nicht gelöst, sondern nur vertagt. Wie im einzelnen manches in derselben den Charakter eines Versuches an sich trägt, so ist bezüglich der Realschulen auch seitens der Regierung ausgesprochen, man wolle zuvörderst die Wirkung der neuen Einrichtungen abwarten. So ist also das Realschulwesen in ein neues Provisorium eingetreten; die Nachfolge der anderen deutschen Staaten, die sich hinsichts der Klassifikation, der Benennung, sowie des Lehrplanes und der Prüfungsordnung der Realanstalten, im allgemeinen dem Vorgange Preußens in dem Reglement von 1859 angeschlossen hatten, ist gleichfalls eine offene Frage.

Sollten die nächsten Erfahrungen derart sein, als könnten die Realschulen I. O. die Probe, vor die sie jetzt gestellt sind, nicht bestehen, und sich zwischen den Gymnasien und den augenscheinlich begünstigten Ober-Realschulen nicht länger halten, an ihrer Zukunft dürfte man dennoch nicht verzweifeln. Mag man ein System des öffentlichen Unterrichts aus der Idee konstruieren oder sich durch die geschichtliche Entwicklung bestimmen lassen, man kommt, Unbefangenheit des Urteils vorausgesetzt, zu demselben Resultat: daß neben dem Gymnasium und zwischen ihm und den Anstalten überwiegend technischer Bestimmung, wozu auch die Ober-Realschulen gehören, die Realschule nach dem Princip der Unterrichts- und Prüfungsordnung von 1859 ein unentbehrliches Glied ist. Dieser Erkenntnis verschließen sich leicht und gern diejenigen, welche sich über die Vorliebe für ihren eigenen Bildungsgang, sowie über die Gewohnheit ihrer geistigen Interessen und deren traditionelle Vorurteile nicht erheben können oder wollen auf die freie Höhe, von wo die Bildungsbedürfnisse und Erfordernisse der Nation, wie sie im Laufe der Zeit geworden sind, als ein Ganzes überschaut werden. Auf diesem Standpunkte kommt man zu der Einsicht, daß gerade auch um der Gymnasien willen, damit dies edle Erbe von Jahrhunderten seiner Idee treu und von jeder hemmenden Beschwer frei erhalten werde, die Realschule gepflegt und dafür gesorgt werden muß, daß sie nicht einem geistlosen Realismus verfalle. Es liegt nicht im Begriff liberaler Bildung, die wesentlich in der Selbständigkeit des Auffassens und Denkens besteht, daß sie nur durch die artes liberales in der herkömmlichen Beschränkung auf die Kenntnis der alten Sprachen erworben werden könne.

Man sollte meinen, bei einem Blick auf das thatsächliche Kulturleben der Gegenwart könne auch der begeistertste Freund des klassischen Altertums den Weg durch dasselbe nicht mehr für den einzigen und allgemeinen halten, der zu höherer Geistesbildung führt. Männer wie F. A. Wolf, Böckh, Köchly, Niebuhr, Herbart u. a., auch viele Gymnasialpädagogen, z. B. Deinhardt, R. A. Hiecke, C. L. Roth*), haben dies unbefangen ausgesprochen: sie erkannten, daß bei der Fortdauer des absoluten Wertes der griechischen und römischen Litteratur ihre relative Bedeutung im Fortgange der Zeit eine andere geworden sei. Hatte F. J. Niethammer 1808 noch dem Humanismus eine Alleinherrschaft vindiciert, so fand sich schon 1843 sein Sohn, ein ausgezeichneter Staatsmann, gedrungen, im bayerischen Landtage zu erklären, der Staat dürfe seine Hilfe nicht auf die der klassischen Bildung gewidmeten Schulen beschränken, und noch weniger letztere für alle seine öffentlichen Ämter zum unerläßlichen Erfordernis machen. Seitdem hat die Vielgestaltigkeit des Lebens immer nötiger gemacht, auch schon für die Vorbereitung zu demselben auf Arbeitsteilung Bedacht zu nehmen, womit die Notwendigkeit gegeben ist, den jüngeren Anstalten allgemeiner Bildung gleiche Für-

*) Dieser sagt: „Daß beide Wege nebeneinander bestehen müssen, unterliegt keinem Zweifel: die eine Richtung setzt die andere voraus, wie ein Stand im Staate den anderen voraussetzt; denn die öffentliche Ehre fließt aus dem Grade der Notwendigkeit, die für beide an sich gleich ist". Auch erkannte er im Emporkommen der Realschulen das einzige Mittel, den eigentümlichen Charakter der Gymnasien zu erhalten oder wiederherzustellen. Und L. Döderlein: „Der natürliche Fortschritt unserer Entwicklung kann nicht umhin, von Menschenalter zu Menschenalter die Bildung immer unabhängiger zu machen von der Erziehung durch das Altertum."

Digitized by Google

sorge wie den alten zuzuwenden. Was Deutschland und Preußen den durch die Gymnasien vermittelten Bestrebungen idealer Bildung verdankt, wird in der Geschichte nicht bloß der Pädagogik unvergessen bleiben, und dieselben Anstalten werden auch ferner eine weitreichende Wirksamkeit unter uns behalten; aber heute noch ihre Allgenugsamkeit als Vorschulen allgemeiner Geistesbildung behaupten zu wollen, ist ebenso kurzsichtig wie vergeblich.

Dabei wird die Wichtigkeit eines Punktes allzuoft übersehen oder verkannt: die Frequenzstatistik aller höheren Schulen ergiebt, daß dieselben von vielen in die unteren Klassen aufgenommenen Schülern nicht durchgemacht werden; aus verschiedenen Ursachen müssen manche schon in den mittleren Klassen ihre Schulbildung abschließen, und eine noch größere Zahl verläßt die Schule, sobald in Sekunda die Berechtigung zum einjährigen Militärdienst erreicht ist. Nun hat das Gymnasium viel mehr als die Realschule eine organische Einheit und ist auf die Universität angelegt: in seinem wesentlichsten Unterricht haben die Anfänge auf der untersten Stufe schon die Ziele der obersten im Auge, die Elemente des Griechischen schon Homer und Plato. In beiderlei Anstalten haben diejenigen, welche vor dem Ende abgehen, eine fragmentarische Bildung erhalten; aber darüber kann wohl kein Streit sein, welche von beiden solchen jungen Leuten nachher im Leben nutzbarer ist und zu selbständiger Weiterbildung dienlicher sein kann. Und nicht nur daß ihnen was sie von gelehrter Gymnasialbildung gekostet haben, für ihre Zwecke in der Regel weniger förderlich ist, es wird ihnen oft auch zu einer Ursache der Unzufriedenheit: sie wissen mit dem Geringen, was sie aufgenommen haben, nichts anzufangen, und was sie besser brauchen könnten und haben sollten, entbehren sie. Besonders auffällig ist, wie wenig diese Anfänge der Erlernung der alten Sprachen dem Gebrauche der Muttersprache zu gute kommen. Ohne Zweifel kann auch die nur begonnene Gymnasialbildung unter Umständen eine wertvolle Mitgabe für das spätere Leben sein; für die Mehrzahl der schon aus den mittleren oder einer oberen Klasse Austretenden wird aber das vorher Bemerkte zutreffen.

Nimmt man zu diesen Erwägungen die Thatsache, daß in den Realschulen redlich und angestrengt gearbeitet wird, und daß in ihnen ungeachtet der Schwierigkeiten, mit denen ihre Entwicklung bisher zu kämpfen gehabt hat, nachweisbar schon eine große Zahl von Jünglingen vorgebildet worden ist, die sich nachher durch ihre Thätigkeit im bürgerlichen Leben, in Civil- und Militärstellungen, auch im Lehramt an Schulen und Universitäten, durch litterarische Arbeiten, durch Teilnahme an Reisen zu wissenschaftlichen Zwecken u. a. m. ausgezeichnet haben, so erkennt man im Vorenthalten der Anerkennung und des Vertrauens, worunter sie an manchen Stellen in der öffentlichen Meinung noch zu leiden haben, nicht ein gerechtes Urteil, sondern die Wirkung grundloser, an allerlei überkommenen Ansichten sich nährender Vorurteile. Die Voreingenommenheit der Gegner dichtet eine Mißgestalt, um davor warnen zu können, und setzt Absichten voraus, an die niemand denkt. Kann es denn den Vertretern der Realschulen einfallen, das Gymnasium verdrängen und sie überall an dessen Stelle setzen zu wollen? Nicht darum handelt es sich bei uns, ob allgemein in den höheren Schulen das klassische oder das realistische Princip herrschen soll, wie gelegentlich in Frankreich und Rußland ein Principienwechsel darin beschlossen wurde; sondern das Nebeneinander beider Richtungen, wie es geschichtlich geworden ist und sich als notwendig erwiesen hat, verlangt Anerkennung. Und ist das Bildungsziel der jüngeren Anstalt etwa, wie Unkenntnis oder Übelwollen vorgiebt, nichts als äußerliche und niedrige Nutzbarkeit des Erlernten? Realschulen hat man sie genannt nicht im Gegensatz zum Idealen, sondern zu dem ausschließlich oder überwiegend Verbalen. Neben dem Wege vom Wort zur Sache und zum Begriff hat auch der andere sein Recht, der mehr von der Sache, von der Anschauung der objektiven Welt, zu Begriff und Wort führt. Vergißt die Realschule darum etwa, daß Denken und Sprechen untrennbar verbunden sind, und hält sie etwa nicht groß von der Macht des Wortes in allem geistigen Leben und Kämpfen.

Digitized by Google

und von der Notwendigkeit, sich im Gebrauch dieses Schwertes zu üben? Das hieße, entgegen der Aufgabe der Realschulen, sich vom Leben und seinen wichtigsten Erfordernissen abwenden.

Sind denn Realschulen notwendig geworden und haben die vorhandenen sich längst vielfach bewährt, so muß ihnen zu ihrem Gedeihen auch das Maß des Vertrauens endlich gewährt werden, ohne das sie zu kräftigem Leben nicht erwachsen können. Ein besonderes Zeichen, wie sehr es daran noch fehlt, ist die bisherige Behandlung der Frage der Zulassung der auf Realschulen vorbereiteten jungen Leute zum Studium der Medizin. Die Bedenken, welche man zuerst teils aus Gewöhnung an das Hergebrachte, teils aus unklaren Besorgnissen dagegen hegen kann, verschwinden bei gereifter Erfahrung und ruhiger Überlegung vor der Vernunft der Sache selbst. Der deutsch ideale Zug, der so leicht die Wirklichkeit aus den Augen verliert, kann es eine Weile für ungehörig halten, daß ein Teil des ärztlichen Standes die griechischen Klassiker nicht in der Ursprache und die römischen nicht ebensoweit kennen gelernt haben sollte wie es in den Gymnasien geschieht: als würden sie dadurch von der Aristokratie der Bildung ausgeschlossen. Bei den Ärzten selbst pflegt diese Rücksicht auf ihre sociale Stellung auch darum von Gewicht zu sein, weil sie durch die Reichs-Gewerbeordnung zum Gewerbestand gerechnet sind. Dasselbe Bedenken erscheint bisweilen allgemein als Sorge um Erhaltung der Einheit der höheren Bildung in Deutschland, in welche der Dualismus des Schulunterrichts einen gefährlichen Riß bringe. Wollte Gott, die Trennungen im inneren Leben der Nation wären für deren Wohlfahrt alle von solchen Folgen wie die Mannigfaltigkeit der Bildungswege sie herbeiführt! Man übersieht bei jener Besorgnis nicht nur die einigende Wirkung der großen gemeinsamen Interessen unseres öffentlichen Lebens, sondern auch die Gemeinsamkeit, welche der Realschule mit dem Gymnasium in der religiösen, ethischen und nationalen Grundlage ihrer Pädagogik bleibt: sie geht tiefer und reicht weiter als es die Kenntnis der alten Sprachen zu bewirken vermag. Manchem wird die Klarheit des Blicks und die Objektivität des Urteils vollends dadurch getrübt, daß sie politischen und selbst religiösen Einwendungen gegen die Realschulen Gehör geben. Wie kann es der Schule frommen, von politischen Parteiansichten aus behandelt zu werden? und ist konservativ sein um jeden Preis, so daß das Neue ungeprüft verworfen wird weil es neu ist, eine verständige Politik? In religiöser Hinsicht aber kann doch das Heidentum der alten Autoren nicht minder gefährlich werden als die Versuchungen, welche in unchristlicher Auffassung der Natur liegen. Die eine wie die andere Schule bedarf wider solche Gefahren die Gegenwirkung eines die Herzen der Jugend schützenden und befestigenden Religionsunterrichts und eines die ganze Anstalt durchdringenden christlichen Geistes. Das aber wird niemand behaupten wollen, die größere Idealität der genossenen Gymnasialbildung sei bisher immer ein Schutz dagegen gewesen, den Realismus des medizinischen Studiums in Materialismus ausarten zu lassen. — Die von der gymnasialen abweichende Vorbildung kann als ein Hindernis der Zulassung ernstlich nicht angesehen werden: hat etwa jetzt die Mehrzahl der anderen Docenten noch ein ganz homogenes Auditorium? — Und was die aus dem Griechischen entnommene medizinische Terminologie betrifft, ist sie etwa den von Gymnasien kommenden Studenten ohne weiteres verständlich, und giebt es nicht einfache Mittel, sie verständlich zu machen? Die medizinischen Fakultäten können im Hinblick auf die Ausdehnung ihres Studiums und den großen Wert, welchen für dasselbe die Mathematik, die Naturkenntnis, die Anleitung zum Beobachten und zu exakter Auffassung, und auch das manuelle Geschick hat, bei ihren Einwendungen nicht stehen bleiben, müssen vielmehr in dem der Realschulbildung Eigenen einen vollen Ersatz für das finden, was ihr abgeht, und die freie Konkurrenz beider Arten der Vorbereitung, deren jede ihre besonderen Vorzüge hat, für etwas sehr Erwünschtes halten. Wie unmotiviert die gegenwärtige Exklusivität bei dem betreffenden Studium ist, kann auch aus einer Vergleichung nicht nur dessen ersehen werden, was in anderen Ländern dabei herkömmlich ist, sondern auch

Digitized by Google

wie es vor 1871 in den anderen Staaten des deutschen Reichs, und bis 1866 in den neupreußischen Landesteilen, sowie in Altpreußen vor dem Maturitäts-Prüfungsreglement von 1834 gehalten wurde, ohne daß es darum an guten Ärzten gefehlt hätte. — Die Medizin liegt auf der von der Realschule zur Universität fortgesetzten Linie; sonst kein eigentliches Fakultätsstudium. Es wäre in mehr als einer Hinsicht gegen das Interesse der Realschulen, wollten sie mehr begehren: sie können nicht nur für die Theologie, sondern auch für die Jurisprudenz und die altklassische Philologie den notwendigen Voraussetzungen des Universitätsstudiums nicht entsprechen. Darüber hinwegzusehen würde eine Auflösung des Zusammenhangs der Universität mit der vorbereitenden Schule bedeuten und unheilvoll für beide sein. Mißbilligung eines solchen Anspruchs völliger Gleichstellung mit den Gymnasien und Unmut über die öffentlichen Agitationen für die Realschulen können die Gegner in ihrem Widerspruch bestärken; aber die Gerechtigkeit der Sache selbst in den angegebenen Grenzen kann dadurch nicht verdunkelt werden.

Bei jeder menschlichen Thätigkeit geht von dem Ziel eine bestimmende Rückwirkung auf die Art und den Fortgang des Thuns aus: bei den höheren Schulen liegt das Ziel nicht in der Schlußprüfung, sondern da, wohin sie den Ausgang öffnet. Die Gewährung des Übergangs zum medizinischen Studium würde, wenn auch nur wenige von der neuen Berechtigung Gebrauch machten, als Bezeugung des Vertrauens der Regierung die förderlichste Rückwirkung auf die Thätigkeit der Realschulen haben und sie gleichzeitig in der öffentlichen Meinung heben. Bereits haben sich nicht wenige ansehnliche Gutachten dafür ausgesprochen; sollte es, wie unlängst W. v. Giesebrecht empfohlen, auch nur deshalb geschehen, um über das Verhältnis der beiderseitigen Leistungsfähigkeit für die Zwecke der Universität bestimmtere Erfahrungen zu gewinnen. Die Befürchtung, daß dann die Zahl der jungen Ärzte über das Bedürfnis zunehmen werde, gehört auch zu den Argumentationen, die nicht auf die Sache selbst eingehen; sie würde nicht einmal hinreichen, die Frauen vom Studium der Medizin auszuschließen.

Die Realschulen haben bei der Lösung der den höheren Schulen gestellten Aufgabe mit ungleich größeren Schwierigkeiten zu kämpfen als die Gymnasien. Um nur auf einiges hinzuweisen, so ist in den unteren und mittleren Klassen ihre Schülerbevölkerung immer eine sehr gemischte; und auch in den oberen ist die Zahl der talentvollen Schüler und solcher, die aus den Familien geistige Anregungen und Antriebe mitbringen, infolge der gegen die Realschulen vielfach noch herrschenden Vorurteile bisher im Vergleich mit den Gymnasien meist geringer gewesen. Diese haben ferner den Vorteil, daß von ihrem Mittelpunkt, den alten Sprachen, aus ein gymnasialer Geist die ganze Anstalt einigend durchdringt und ihr einen bestimmten Charakter giebt, mag auch, zumal wenn er mehr äußerlich überkommen als lebendig erzeugt ist, die bildende Wirkung davon auf den einzelnen oft sehr gering sein. Den Realschulen fehlt eine solche centrale Kraft, und während im Lehrplan des Gymnasiums das übrige sich leicht um den Mittelpunkt gruppiert, müssen sie unablässig darauf bedacht sein, die Gegenstände ihres Unterrichts zu einer eben solchen Gesamtwirkung zu verbinden. Die Aufgabe ist groß und schön, auch, wie an Anstalten und Schülern nachweisbar, sehr wohl zu lösen bei williger Ein- und Unterordnung jeder einzelnen Lehrkraft unter den Zweck des Ganzen. Die Gymnasien sind in neuerer Zeit oft erinnert worden zu prüfen, ob sie von ihren alten, langbewährten Mitteln noch den rechten und einen den Anforderungen der Gegenwart entsprechenden Gebrauch machen; den Realschulen fehlt noch, was an sich keineswegs ein Übel ist, eine ähnliche Tradition des Lehrverfahrens. Lebende Sprachen auf geistbildende Weise zu lehren ist bei weitem schwerer als Latein und Griechisch, und der Erfolg der erworbenen Korrektheit und Sicherheit wird bei jenen vom Leben selbst kontroliert. Die alten Sprachen haben durch ihre Objektivität, ihre plastische Formenklarheit und die Abgeschlossenheit ihrer Litteratur für den Unterricht große Vorzüge; allein zu grammatischer Verstandesschärfung ist, auch da wo Latein nicht gelehrt wird, das Französische ein ebenso brauchbares Mittel: Moriz Haupt nennt

Digitized by Google

es die am meisten logische von allen Sprachen. Damit es auf solche Weise wirksam sei, setzt freilich ein Lehrgeschick voraus, das nicht durch Phrasenlernen u. dgl. eine geistlose Routine erzielt, sondern mit praktischen Übungen eine rationelle Methode zu verbinden weiß. Darauf, daß bei den verschiedenen Sprachen des Lehrplans durch Übereinstimmung der Lehrer in der Theorie bald Klarheit und Sicherheit in den grammatischen Grundbegriffen gewonnen werde, hat die Realschule nicht weniger hinzuarbeiten als das Gymnasium. Was aber die ästhetische und ethische Bildung mittels fremder Litteratur betrifft, so ist ein wachsames Lehrergewissen sehr wohl imstande, der Gefahr des Modernen und Subjektiven durch eine zweckmäßige, namentlich in der französischen nötige, Auswahl zu begegnen; und die Benutzung der alten Litteratur in Realschulen darf darum, daß sie mittels Übersetzungen geschieht, nicht zu gering angeschlagen werden: ganz abgesehen von der Bibel, wie viele Klassiker, die großen Einfluß auf unsere Litteratur und Bildung gehabt haben, z. B. Shakespeare, sind den meisten nur durch Übersetzungen bekannt! — Auch das Lateinische muß nach der Besonderheit der Realschulen und dem beschränkten Raum, den es im Lehrplan derselben einnimmt, anders als auf dem Gymnasium gelehrt werden *); ebenso ist es mit der alten Geschichte und der des Mittelalters.

Für diese und andere pädagogische und didaktische Aufgaben entbehren die Realschulen nicht selten noch geeigneter Lehrkräfte; es sind noch zu wenige aus ihnen selbst hervorgegangen. Ihre wissenschaftlichen Lehrer waren bisher größtenteils auf Gymnasien vorbereitet und übertrugen meist das ihnen von daher bekannte und gewohnte Verfahren auf die Realschulen auch wo deren Eigentümlichkeit, sowohl hinsichtlich des Maßes und der Auswahl des Stoffs wie in dessen Verarbeitung und Mitteilung, ein anderes verlangte. Diese Erfahrung sowie die anderen erwähnten Schwierigkeiten weisen nicht minder auf neue Aufgaben für die Unterrichtsverwaltung, als auf besondere Pflichten der Realschuldirektoren hin. Veranstaltungen zu praktischer Anleitung der Lehrer würden jetzt noch vorzugsweise im Interesse der Realschulen sein. — Es ist ferner zu erwarten und zu wünschen, daß die Entwicklung des Realschulwesens eine entschiedenere Rückwirkung als bisher auf die Lehrerprüfungen habe. Die Erfahrung hat gelehrt, daß der Grundsatz, nach welchem von den künftigen Lehrern der Gymnasien und der Realschulen eine im allgemeinen gleiche wissenschaftliche Vorbereitung gefordert wird, nicht unbedingt festgehalten werden kann. Der Unterschied, welcher erforderlich scheint, würde nur einer der Art, nicht des Grades sein. — Das Bedürfnis der Schule verlangt durchweg mehr Berücksichtigung bei den Prüfungen, als Universitätsprofessoren in der Regel zu nehmen geneigt sind, wenn sie z. B. bei den neueren Sprachen das Hauptgewicht auf Linguistik, auf Kenntnis des Altfranzösischen, des Altenglischen, legen, die zumal für Realschulen geringe Bedeutung hat. Es sind zu viele Anforderungen, denen heutzutage ein Schulamtskandidat genügen soll; und nur zu oft geht bei der mühsamen Vorbereitung zum Examen viel von der geistigen Frische und Freiheit verloren, die für den Lehrberuf wichtiger ist als der Besitz mancher jetzt geforderter Detailkenntnisse. — Die ausschließlich gymnasial und philologisch vorgebildeten Lehrer, die an den mancherlei höheren Schulen nicht gymnasialer Bestimmung verwandt werden, kommen sich daselbst, da solcher pädagogisch gerichteter Naturen unter ihnen immer sehr wenige sein werden, die sich gerade darum etwa einer Realschule widmen; weil daselbst eine schwierigere Aufgabe ihrer wartet, leicht deplaciert vor, was nicht selten eine für sie und andere unbefriedigende Existenz und Wirksamkeit zur Folge hat **). Für das nach

*) Dasselbe fordert R. Hildebrand in seiner vortrefflichen Schrift über den Unterricht im Deutschen (2. Aufl. S. 166): „Die Realschule muß sich, wie sie für ihr Latein ein anderes Ziel hat als das Gymnasium, auch von dem dort eingehaltenen Wege losmachen, der wesentlich immer noch durch die tausendjährige Vorgeschichte der Lateinschule bestimmt ist".

**) Zu den Zeichen des oben angedeuteten Mißverhältnisses gehören nicht wenige wissenschaftliche Programmabhandlungen, die von Realschulen, bisweilen auch von Mädchenschulen,

Digitized by Google

dieser Seite unverkennbar vorhandene Bedürfnis der Vorbildung zum Lehramt gerade die Realschulen nutzbar zu machen, kann der Unterrichtsverwaltung nicht schwer werden.

Dem inneren Ausbau der Realschulen im Sinne dieser Andeutungen sich mit Ruhe und Ausdauer hinzugeben werden die Leiter und Lehrer derselben dann noch mehr als bisher imstande sein, wenn diesen Anstalten die ihnen unter den höheren Schulen gebührende Stellung gesichert sein wird. Wenn die Kräfte und die Aufmerksamkeit nicht mehr durch verschiedene mit der Existenzfrage zusammenhängende Thätigkeiten nach außen in Anspruch genommen werden, wird man auch eher von der größeren Freiheit Gebrauch zu machen in der Lage sein, welche in Vergleich mit den Gymnasien den Realschulen zusteht und unentbehrlich ist. Auch die vorerwähnte Konferenz von 1873 erklärte sich dafür, daß für dieselben kein im einzelnen unbedingt verbindlicher Lehrplan aufgestellt werde, vielmehr nur die dabei maßgebenden Grundsätze allgemein fixiert würden. Nicht nur lokale Interessen und wechselnde Anforderungen des öffentlichen Lebens werden dabei Berücksichtigung verdienen, sondern in den obersten Klassen wird auch behufs der Überführung zur Lernfreiheit und zum Selbststudium der eigentümlichen Befähigung und Neigung Raum gegeben werden müssen. Bei Festhaltung des notwendig Gemeinsamen namentlich in den ethischen Fächern, erscheint die Sonderung in eine mathematisch-naturwissenschaftliche und eine andere vorzugsweise mit den neueren Sprachen und Geschichte beschäftigten Abteilung sehr wohl zulässig. An der Realschule des Johanneums zu Hamburg besteht eine solche Bifurkation seit mehreren Jahren, und der Erfolg gereicht ihr nur zur Empfehlung. Den Voraussetzungen des Universitätsstudiums kann dabei mehr genügt werden als bei dem für alle gleichen Lehrplan; auch können einzelne von demselben ausgeschlossene Gegenstände dann eher Berechtigung finden, z. B. Kunstgeschichte, deren Aufnahme wünschenswert ist, sofern eine geeignete Lehrkraft dafür verhanden. Die Freiheit, der wir das Wort reden, ist etwas anderes als die notgedrungene Dispensation an Orten, wo ein Gymnasium auch für diejenigen zu sorgen hat, welche nicht studieren und Griechisch nicht lernen wollen, woraus für den gemeinsamen Unterricht große Übelstände entstehen. Daß die Anforderungen der Abiturientenprüfung sich nach der Verschiedenheit eines solchen geteilten Lehrplans der obersten Realschulklassen zu richten haben, ist selbstverständlich. Die ganze Einrichtung setzt aber eine angemessene Schülerzahl in den betreffenden Klassen und die Mittel voraus, welche die Vermehrung der Lehrkräfte erfordern würde. Dafür könnten von den durch die neue Lehrordnung jetzt vorgeschriebenen Klassenteilungen einige ohne Schaden entbehrt werden.

Möchte die Zeit nicht fern sein, wo Gymnasium und Realschule, von gleichem Vertrauen des Volks getragen, einträchtig und in neidlosem Wetteifer arbeitend ihres Dienstes an der deutschen Jugend froh werden!

Die vorstehenden Mitteilungen und Betrachtungen beziehen sich, wie leicht ersichtlich, vorzugsweise auf das norddeutsche Realschulwesen. In Preußen bestanden zu Anfang des Jahres 1883 neben 249 Gymnasien und 33 Progymnasien: 89 Realgymnasien, 12 Oberrealschulen, 88 Realprogymnasien, 16 Realschulen, 11 höhere Bürgerschulen*).

Im Oktober 1883. L. Wiese.

---

ausgegeben werden, und bei denen der Charakter dieser Anstalten und die Bestimmung solcher Schulschriften ganz außer acht gelassen ist.

*) Aus der umfangreichen Litteratur des Realschulwesens heben wir zu den bereits erwähnten hervor: Klumpp, Über die Errichtung von Realschulen. Stuttgart 1836. Scheibert, Das Gymnasium und die höhere Bürgerschule. Berlin 1836; Das Wesen der höheren Bürgerschule. Berlin 1848. Mager, Die deutsche Bürgerschule. Stuttgart 1840. Beger, Die Idee des Realgymnasiums. Leipzig 1845. Rümelin, Die Aufgabe der Volks-, Real- und Gelehrtenschule. 1845. Kieß, Das Realschulwesen nach seiner Bedeutung und Entwickelung. Stuttgart 1863. Jäger, Gymnasium und Realschule. Mainz 1871. Kreyßig, Realismus und Realschulwesen. Berlin 1872. Lattmann, Reorganisation des Realschulwesens. Göttingen 1873. Schmeding, Realschule und Gymnasium. Stettin 1872—78; Die Frage der formalen Bildung. Duisburg 1882. Schwalbe, Die Realschulfrage. Berlin 1881. Reisacker, Gymnasium

Digitized by Google

Realschullehrer und Realschullehrerseminare. Gymnasien, Real-Gymnasien und Realschulen unterscheiden sich nicht wesentlich in ihrem Ziele von einander, vielmehr in den Anknüpfungspunkten, welche die Schüler aus den Eindrücken in ihrer Umgebung dem Unterrichte entgegenbringen, und in den Wegen, welche der Unterricht von diesen Anknüpfungspunkten aus bis zum Ziele zurückzulegen hat.

Die höheren Schulanstalten sollen den Knaben aus seiner durch irgend welche Hemmungen bewirkten Besonderung und Verkrüppelung wieder heraus erziehen zu dem von Gott bestimmten allgemein menschlichen Wesen. Zu einer solchen Erziehung können nur dieselben Mittel geeignet sein, durch welche Gottes Geist die Menschheit fortentwickelt, also diejenige Art des Arbeitens, welche sich bei den von Gott vorzugsweise begnadigten Menschen bisher gefunden, oder welche sich bei der Lösung der gemeinsamen Aufgabe der Edlen in langen Zeitabschnitten als probehaltig bewährt hat; — Resultate dieser Arbeit dagegen nur, wenn sich daraus die Art und Energie der Thätigkeit leicht erschließen läßt.

Die Weisen des Producierens bei den hervorragenden Leistungen des Menschengeistes in der Gesittung, der Wissenschaft und Kunst, der Umwandlung der Natur zu den Zwecken der Menschheit sind alle zur Erziehung des Knaben verwendbar, aber mit bestem Erfolge doch nur diejenigen, welche der bisherigen Entwicklung der Schüler und der geistigen Richtung der Lehrer am nächsten verwandt sind und welche zugleich in mehreren Richtungen der geistigen Thätigkeit vorkommen. Der Lehrer muß das den Schülern Dargebotene so beherrschen, daß er es ebenso als ein geistig Gewordenes, wie als Mittel zum Weiterschreiten erkennt, daß ihm das Einzelne nicht als solches, vielmehr als ein Schritt in der allgemeinen menschlichen Entwicklung wichtig ist; — der Schüler soll in seiner Besonderheit für die Erkenntnis des Gelehrten Bedürfnis und Anknüpfungspunkte entgegenbringen, soll Fragen haben und sogar die Sicherheit des Gedächtnisses nur von der logischen Verknüpfung des Einzelnen erwarten. Jedes Zeitalter, jede Gegend und darin jede Kategorie von Schülern hat ihre besonderen Anknüpfungspunkte und Unterrichtsbedürfnisse; diesen Besonderheiten können die jetzigen beiden Hauptarten von höheren Schulanstalten (Gymnasien und Realschulen) genügen, wenn sie in den Anfängen jedes Unterrichtszweiges auf das durch Ort und Zeit in den Köpfen Vorhandene Rücksicht nehmen und ganz allmählich aus den speciellen allgemein geistige Bedürfnisse erziehen. Gymnasium und Realschule sind selbst in der Zeit entstanden und haben ihre Unterrichtsmittel gewählt nach den hauptsächlichsten Richtungen des Denkens und Schaffens, wie sie in dieser Periode zur Erfüllung des Entwicklungsganges der Menschheit (wenigstens in gewissen Schichten) zur Notwendigkeit geworden waren; sie werden auch nur, so wie sie jetzt sind, bleiben, wenn die geistigen Richtungen, durch welche sie geschaffen, für die Entwicklung der Menschheit als grundlegende fortdauern.

Als zur Zeit der Eroberung Konstantinopels durch die Türken die vertriebenen Griechen die Reste der Wissenschaft der Alten über den Westen Europas verbreiteten, als bald hernach die Reformation der Kirche zur Forschung in der Bibel aufrief, hatten die geistig Regen ein nächstes Interesse daran, das in den klassischen Sprachen für Philosophie, Geschichte, Gesetzgebung und Verwaltung, für die Kunst Gebotene ebenso, wie das, was die Bibel für die Ethik und für die Erlösung der Menschen lehrte, zu ihrer Förderung zu studieren; und was die Väter geistig aufregte und befriedigte, das boten sie auch den Söhnen. Die hieraus allein hervorgegangene höhere Erziehungsanstalt machte ihren Zöglingen Begriffe klar und führte sie zu Anschauungen, die bis vor noch

---

und Realschule. Berlin 1882. — Zahlreiche Programme und andere Gelegenheitsschriften behandeln denselben Gegenstand. Vorzugsweise dem Realschulwesen gewidmet ist das Stettiner Pädagogische Archiv, 1859 bis 1873 herausgegeben von Langbein, seitdem von Krumme (Fortsetzung der Pädagogischen Revue, nacheinander von Mager, Schelbert, Langbein redigiert); ebenso das Centralorgan für die Interessen des Realschulwesens. Berlin, 1873 bis Anfang 1883 herausgegeben von M. Strack, seitdem von L. Freytag und H. Böttger.

Digitized by Google

nicht langer Zeit in der Logik allein anerkannt wurden, lehrte sie also Begriffe nach Umfang und Inhalt erkennen, welche wegen ihrer Abstammung rein aus dem Geiste durch ihre unveränderlichen Merkmale charakterisiert sind, gab ihnen Anschauungen von den Mitteln, menschliche Gedanken und Gefühle in der Sprache und in der Kunst darzustellen. Das Gymnasium, denn das ist diese Erziehungsanstalt, kennt auch heute nur solche Begriffe und Anschauungen, und wenn man in diese einheitliche Sphäre um einer unklaren Tagesmeinung willen Anschauungen von Erscheinungen und ihren Elementen, in welche nicht der Menschengeist seine Gedanken und Gefühle gekleidet hat, wenn man in diesen geschlossenen Kreis die jetzt neben den rein aus dem Geiste stammenden Begriffen als voll berechtigt anerkannten realen Begriffe, welche aus der Erkenntnis der gesetzlich fortschreitenden Entwicklung einer dem Geiste gegenüberstehenden, zunächst noch fremden Welt entstanden sind, importieren will, so kann daraus keine wirkliche Bildung resultieren, weil alle Vorbedingungen dazu in den Köpfen der Schüler fehlen. Muß man sich daher für die Bejahung der Frage, ob schon auf höheren Schulen die Elemente der Naturwissenschaft eins der Unterrichtsobjekte für eine große Anzahl von Schülern werden soll, entscheiden, so durfte man auch nicht säumen, neben den sogenannt humanistischen Gymnasien Realgymnasien und Realschulen zu errichten. Nicht jede Wissenschaft ist Unterrichtsobjekt für die höheren Schulen; daß die Elemente der Naturwissenschaft dazu bestimmt werden mußten und nicht auf die Akademien und Universitäten ganz verschoben werden konnten, liegt 1) daran, daß die Verwertung der Sätze der Naturwissenschaft für das praktische Leben unsere ganze wirtschaftliche Existenz vollständig genug umgestaltet haben, um einer großen Zahl von Schülern aus dem Elternhause und dessen Umgebung einfache Anschauungen mitzugeben, welche die Veranlassung bilden, das richtige Beobachten zu lehren, um auch die jüngeren Knaben schon empfinden zu lassen, daß sie ohne Kenntnisse aus den Elementen der Naturwissenschaft wie in einer fremden Welt leben; liegt 2) daran, daß die Naturwissenschaft seit Galilei, Kepler und ihren großen Nachfolgern auf einem Denkprozesse aufgebaut ist, der in keiner anderen Disciplin so einfach gelehrt werden kann, der gekannt sein muß, wenn man nicht auch im Geistesleben unbegründete Erfahrungen machen will, der sogar andere Disciplinen zu ihrem großen Vorteile insofern umgestaltet hat, als viele allgemeine Sätze, aus denen man Specielles deducieren will, erst durch eine sorgfältige und regelrechte Induktion gewonnen werden können. Es kann zugegeben werden, daß die erste Veranlassung zur Gründung von Realschulen nicht in dem unter 2 angegebenen Grunde lag, daß sogar der Eigennutz vielfach die Väter zum Drängen nach Realschulen angeregt; es steht aber fest, daß die Realschulen, nachdem sie gegründet waren, in dem Bewußtsein, allgemeine Bildungsanstalten zu sein, ebenso die Methode, das inducierende Denken in seinen verschiedenen Stufen zu lehren und zu üben, für jugendliche Köpfe im naturwissenschaftlichen Unterrichte besonders ausgebildet, wie sie auch die Gotteserkenntnis durch die Betrachtung der Gesetze in der Natur liebevoll gepflegt haben.

Wir haben mit den Methoden der alten Alexandriner, die geographische Länge und Breite zu bestimmen, den Seeweg nach Ostindien und Amerika entdeckt, wir haben auch, um die dadurch gewonnenen Erzeugnisse ferner Länder wirklich nutzbar werden zu lassen, durch geschickte Verwendung neuer naturwissenschaftlicher Erkenntnisse die Kommunikationsmittel so außerordentlich vervollkommnet, daß die Weltteile, ihre Erzeugnisse und Bedürfnisse kaum noch durch Raum und Zeit von einander gesondert dastehen. Wir leben jetzt auf einem Weltmarkt und arbeiten für denselben; wir nutzen seine Vorteile aus und vermindern täglich die daraus für uns sich ergebenden Schwierigkeiten; es genügen uns um dieses Weltmarktes willen auch nicht mehr diejenigen Schutzmittel für unsere Person und unsere Arbeit, welche kleine Gemeinwesen allein bieten können, wir bedürfen der großartigen Machtmittel in ebenso ausgedehnten, wie geistig hoch entwickelten Staaten, wenn wir ungestört unsere wirtschaftliche Kraft entfalten wollen. Die jetzigen Zustände sind trotz aller Sehnsucht Einzelner nach vergangenen patriarchalischen

Digitized by Google

oder feudalen Lebensverhältnissen nicht wieder zurückzuschrauben, wir können unsere ir-dische Aufgabe nur noch lösen, wenn wir uns ausrüsten zum Siege in dem Kampfe gegen alle Naturgewalten und gegen die Konkurrenz gleichberechtigter Menschen. Weil das so ist, weil auch die einheitliche Arbeit von Tausenden die Steinkohlen aus ihrem sehr tiefen Grabe nicht herausbefördern oder die Alpen durchbohren würde, müssen wir die paraten Naturkräfte selbst zur Überwindung der unseren Zielen entgegentretenden Hindernisse benutzen, müssen wir alle Kräfte in uns bequeme verwandeln, sogar nach beliebigen Orten transportieren lernen. Dazu reichen aber niemals irgend welche zufällig gelernten Rezepte aus, dazu ist allein ein Verstand fähig, der für jede besondere Schwierigkeit die Mittel zu ihrer Überwindung in der entsprechendsten Weise zu schaffen oder zu suchen imstande ist. Ein solcher Verstand wird nur gebildet durch den Denkprozeß, der sich nicht durch ein paar Redensarten in einer philosophischen Propädeutik scharf charakterisieren läßt, vielmehr in allen seinen Modifikationen aus der Geschichte der ganzen exakten Wissenschaft gelernt sein will. Beobachten, Erfahrungen machen, Gesetze aufstellen und nach diesen Gesetzen die Kräfte zu besonderen Zwecken verwenden lernt man nur an der Art des Arbeitens, wie sie die Wissenschaft in Jahrhunderten verwendet und immer wieder korrigiert hat. Wenn also Lehrer geschickt sein sollen, ihre Schüler nicht bloß zur Anknüpfung allgemeiner Fragen an ihre aus der Umgebung geschöpften Anschauungen anzuregen, sondern sie planmäßig zur Erledigung der Aufgaben in allen Stufen des induktiven Denkprozesses zu erziehen, so müssen sie die Geschichte der Wissenschaft genau kennen und dies Studium nicht zu dem Zwecke getrieben haben, um die Resultate der Arbeit nebst den zugehörigen Zahlen und Namen aufzählen zu können, vielmehr zu dem Zwecke der Erkenntnis der einfachsten und richtigsten Wege für die Gewinnung der Resultate. Wird das recht verstanden, so kann 1) niemand daran denken, die verfehlten Wege der Wissenschaft als solche mit zu kennzeichnen, hat vielmehr jeder aus den Irrtümern die Klarheit und Umsicht für das Gewinnen der rechten quantitativen Unterlagen jeder Erfahrung und jeden Gesetzes sich anzueignen, kann 2) niemand um der vielleicht sogar künstlichen Systematik des Inhalts willen veranlaßt werden, die verschiedenen Teile der Wissenschaft in der Reihenfolge zu lehren, wie sie jetzt zum Zweck der Übersicht zusammengestellt werden, hat vielmehr jeder die Teile der Wissenschaft in der Stufenfolge des Erkenntnisganges den Schülern zu lehren, wie sie die Geschichte der Wissenschaft um der in der Sache liegenden Schwierigkeit willen darbietet. Wenn z. B. die Chemie und Mineralogie oder einzelne Zweige der Physik erst in diesem Jahrhundert Sinne und Maßeinheiten vorgebildet genug vorgefunden haben, um wissenschaftlich bearbeitet werden zu können, so liegt darin der Zwang, auch in der Schule diese Teile an das Ende der naturwissenschaftlichen Aufgabe zu setzen.

Der Denkprozeß der Induktion wird zunächst im naturwissenschaftlichen Unterricht methodisch gelehrt, aber es tritt dadurch dieser Unterricht nirgends in einen Gegensatz gegen die anderen Unterrichtszweige; im Gegenteil wird durch die Förderung dieses Denkprozesses am sichersten die geistige Einheit zwischen den verschiedenen Unterrichtsaufgaben hergestellt. Es hat ja die Mathematik nicht bloß durch ihre Mittel erst die rechten Unterlagen für die Erfahrungen und Gesetze in der Naturwissenschaft zu liefern, sie bietet auch die einzige Sprache für die naturwissenschaftlichen Gesetze, und im sprachlichen Unterricht wird eine korrekt angelegte Induktion nicht bloß helfen, die zum Teil durch ganz mechanisches Abstrahieren gefundenen Regeln, bei denen die Ausnahmen sehr selten als Ergebnisse allgemeiner Gesetze für besondere Fälle auftreten, vernünftig zu korrigieren, es wird auch das wahre Interesse an der Syntax erst erwachen, wenn man in besonderen Fällen die sprachlichen Mittel als geeignet zum prägnanten Ausdruck des scharf gedachten Inhalts erkannt hat. Versuchen wir dies im besondern nachzuweisen und zwar 1) für die wissenschaftlichen Disciplinen:

Die Naturwissenschaft ist specifisch auf dem Wege der Induktion entstanden, ihr oberstes Ziel sind Gesetze d. h. Erfahrungssätze im mathematischen Ausdruck,

Digitized by Google

deren Richtigkeit dadurch, daß jede neue einschlagende Erscheinung der Quantität nach mit der Folgerung aus dem Gesetze übereinstimmt, an Wahrscheinlichkeit zunimmt. Ja durch dies Aufstellen von Gesetzen ist es der Naturwissenschaft sogar möglich geworden, die sogenannten *realen Begriffe* zu gewinnen, welche sich von allen Begriffen, die rein aus dem Geiste stammen, scharf dadurch unterscheiden, daß sie Merkmale haben, welche zwar veränderlich sind, aber nur insoweit, als das Gesetz ihrer Veränderlichkeit ein konstantes ist. Weil die Naturwissenschaft so entstanden, bietet sie auch überall die geeignetsten Beispiele, an denen die Schüler lernen können, wie allein richtige Erfahrungen statt oberflächlicher Verallgemeinerungen gemacht werden, wie nach Übersetzung der Qualitäten in Quantitäten Gesetze aufgestellt werden und deren Richtigkeit an der Quantität der entsprechenden Erscheinungen zu prüfen ist, und der Wert der Naturwissenschaft als Unterrichtsmittel liegt zum kleinsten Teile in der Bedeutung der einzelnen Sätze für die jetzige Gestaltung des Menschenlebens, vielmehr in der gründlichen Ausbildung der Schüler im inducierenden Denkprozeß. Das Aufstellen der Gesetze und das Prüfen der Richtigkeit derselben an den wirklichen Erscheinungen kann selbstverständlich erst in den obersten Klassen vorgenommen werden, weil in ihnen die Schüler erst in der mathematischen Sprache für diesen Zweck geübt genug sind; also gehört auch, weil diese Gesetze doch nur Ausdrücke für das Konstante in den Veränderungen der Natur sind, die Physik und Chemie nur in die obersten Stufen der Anstalt. Alle vorhergehenden Klassen haben nur die Aufgabe, die Schüler zur genügenden Schärfe der Sinne, zum Geschick im Beobachten und zur Übung im Verwandeln wenigstens einiger Qualitäten in Quantitäten zu führen. Das Fernrohr und das Mikroskop führt die Erscheinungen dem Auge nicht zu, vielmehr sucht die Seele mit ihrem durch diese Instrumente bewaffneten Sinne die Erscheinungen auf und deutet sie dann (animadvertit). Die Objekte und Vorgänge außer uns reizen das Auge nur dann, wenn das Auge unter der Vielheit ähnlicher sich ein besonderes herausgesucht, und das Auge erhält von dieser speciell betrachteten Erscheinung auf keinem anderen Wege eine Anschauung, als wenn es einen Maßstab für diese Art von Erscheinungen schon fertig mitbringt. Wir sind zu Ebenbildern Gottes geschaffen, damit wir aus unserem Geiste frei die Maßstäbe erzeugen, mit denen die Elemente der Naturerscheinungen als Quantitäten fixiert werden können. Für die Bestimmung der Blatt-, Stengel-, Wurzel- und Blütenformen, der Formen der Organe der Tiere müssen den Schülern vorher die Maßstäbe gegeben werden, also Grenzen, zwischen denen ihre Gestalten und die Zahlenverhältnisse ihrer Ausdehnungen liegen. Die von der Natur gebotenen Farben, Glanzarten u. s. w. sind Kombinationen aus Elementen, welche fest in der Erinnerung sein müssen, wenn die Art und das Zahlenverhältnis ihrer Kombination genau bestimmt werden soll. Ja die Übung im Anschauen sollte stets, weil die Seele das Angeschaute selten in Worten, vielmehr nur in geometrischen Gestalten und in der Originalität der Sinnesreize fixieren kann, soweit getrieben werden, bis der Schüler nach einiger Zeit die Formen durch Zeichnen wieder aus sich reproducieren, bis er an jeder anderen Farbe und an jeder anderen Glanzart die Differenz des Reizes sicher angeben kann. Kommen schon hierbei Zahlen und geometrische Elementarformen vor, so treten sie bei den wahrgenommenen Bewegungen, bei denen sich die Schnelligkeit als Eigenschaft in die quantitativ bestimmte Geschwindigkeit für den Sinn verwandeln muß, in noch reicherer Anzahl und Form auf. Systeme der Erscheinungen beim Unterrichten aufzustellen hat man nur eine Veranlassung, wenn man 1) dem Gedächtnisse durch die Bequemlichkeit der Übersicht über das Vorhandene zu Hülfe kommen, wenn man 2) versuchen will, aus dem Systeme den Grad der Wichtigkeit der einzelnen Organe und ihrer Formen für das Wesen der Species zu erschließen. — Die eigentliche Induktion beginnt in den obersten Klassen beim Unterricht in der Physik und Chemie, nachdem man hier auch noch diejenigen Qualitäten in Quantitäten ausgedrückt hat, für welche die Maßeinheiten erst durch besonders geschickt angestellte Versuche haben gefunden werden können, wie für die chemischen Elemente, die

Digitized by Google

eriodischen Bewegungen beim Schall, Licht, bei der Wärme und Elektricität, und es ind, um an der historischen Entwicklung der Sätze den Weg des Inducierens zu lehren, ur die mustergültigsten Beispiele auszuwählen.

Die Mathematik hat bekanntlich auch einige Induktionsbeweise d. h. sie schreitet isweilen vom Einzelnen zum Allgemeinen fort, aber sie hat dabei immer den einzelnen Fall schon in gesetzlicher Form vor sich und beweist nur das Gesetz des Fortschreitens on jedem einzelnen Falle zum nächsten und damit die Gültigkeit des Allgemeinen. Diese mathematische Induktion ist von der naturwissenschaftlichen darin total verschieden, daß man beim natürlichen Geschehen zwar in jedem einzelnen Falle ein Gesetz präsumiert, aber ein solches noch gar nicht vor sich hat, vielmehr einen gesetzlichen Ausdruck erst nach Ausscheidung aller Nebenumstände und nach Verwandlung aller Qualitäten in Quantitäten versuchsweise aufstellen und dann die Richtigkeit desselben für alle analogen Fälle an den wirklichen Erscheinungen feststellen kann, wenn sie sich auch der Quantität nach als Folgen aus dem Gesetz ergeben. Dieser Unterschied ist darin begründet, daß die Mathematik gar nicht auf Anschauungen von etwas dem Geiste zunächst Fremden ruht, daß sie eine reine Geisteswissenschaft ist und Begriffe a priori hat. Nirgends giebt es in der Natur eine gerade Linie oder eine der Kurven mit gesetzlichem Verlaufe, die Parabel kommt als Wurfbahn niemals wirklich vor, sondern nur unter den vom Geiste frei gesetzten Bedingungen, ganz ebenso wie alle ethischen und Zweckbegriffe frei aus dem Geiste geschaffen sind. Damit hat die Mathematik vor der Naturwissenschaft im weitesten Sinne das voraus, daß das von ihr Gebotene richtige Erkenntnisse liefert. Zeichen und Darstellungsmittel, die von einem absolut konformen Geiste uns gegeben werden, können darum nie falsch gedeutet werden, weil wir sie nur umgekehrt wieder zu producieren haben, um den hinter diesen Erscheinungen liegenden geistigen Grund in uns selbst uns bewußt zu werden, während die von der Natur in unseren Sinnen erzeugten Reize, selbst wenn es gelungen, sie in quantitativ bestimmte Bewegungen umzusetzen, mit dem geistigen Untergrunde der Natur wohl einen Zusammenhang haben, aber einen solchen, den wir nur nach Analogie deuten können. Wenn nun die Mathematik vor der Naturwissenschaft unleugbar diesen Vorzug hat, so bietet sie als reine Geisteswissenschaft beim Unterrichte die große Schwierigkeit dar, daß nur in einem schon entwickelten Geiste ein Interesse daran erweckt werden kann. Das Interesse an den rein geistigen Begriffen kann nämlich nur entweder daraus stammen, daß sie als Ergänzung zu einem schon vorhandenen Besitze für einen Geist, der sich einzelner Lücken bewußt ist, hinzutritt, oder daraus, daß gezeigt wird, wie man die neuen Begriffe und Sätze als Mittel zu weiterer Forschung und zur Erkenntnis von dem Gesetzlichen in den Vorgängen des Menschenlebens und der Naturerscheinungen verwenden kann. Wer beim Unterrichte in der Mathematik mit den gelehrten Begriffen und Sätzen nicht zugleich die Klarheit darüber erwecken kann, daß und wie der Schüler dieselben als Waffen zu weiterer Erkenntnis zu benutzen hat, wird immer nur bei einer kleinen Anzahl ein Interesse daran erzeugen. Weil das so ist und weil der Unterricht in der Naturwissenschaft bei jedem Schritte Gelegenheit zur Verwendung der mathematischen Erkenntnisse bietet, haben die Realschulen vor den Gymnasien beim mathematischen Unterrichte einen großen Vorsprung. Die meisten mathematischen Sätze und Methoden sind nur zum Zweck naturwissenschaftlicher Forschung erfunden und heute noch kann niemand ein naturwissenschaftliches Gesetz verstehen und verwenden, der die mathematische Sprache nicht beherrscht. Ohne die Mathematik hätten wir keine Naturwissenschaft und ohne Verwendung der mathematischen Begriffe und Sätze im naturwissenschaftlichen Unterrichte finden wir bei der großen Mehrzahl unserer Schüler kein Interesse an der Mathematik.

Die Geographie ist auf der Realschule zum größten Teile naturwissenschaftliche Disciplin, zum kleineren Teile der Geschichte angehörig. Insofern sie naturwissenschaftliche Disciplin ist, nehmen wir von den Alten vier ihrer Elemente (Starres, Wasser, Wärme und Luft, letztere natürlich jetzt als aus Luft und Wasserdunst be-

Digitized by Google

stehend behandelt) und weisen jedes Land als eine besondere Kombination dieser vier Elemente auf. Wie sich diese vier Elemente in der Heimat gestalten, giebt dem Schüler die Anschauung und es lassen sich diese Anschauungen leicht zu quantitativ bestimmten Thatsachen mit allen Besonderheiten im Laufe des Jahres umgestalten. An diese Heimatskunde, die von trockener Aufzählung der Städte und Dörfer sich wesentlich unterscheidet, knüpfen sich leicht durch Modifikation und Erweiterung der ursprünglichen Anschauungen die Vorstellungen, um Deutschland u. s. w. zu charakterisieren. Auf den unteren Stufen schon können die Schüler die Mittel begreifen, sich im Raume zu orientieren, also den Gang der Sonne am Tage und im Jahre am Himmel zu verfolgen, die Sonnenhöhe für einen Ort am 21. März zu bestimmen und daraus die Breite zu finden, die Tageszeit durch die Äquatorialsonnenuhr einzuteilen, den Unterschied in der Länge der Örter durch die Differenz der Kulminationszeit der Sonne zu berechnen, so daß sie die Bedeutung der Längen- und Breitengrade von den Karten abzulesen verstehen. In der Tertia nimmt man von der mathematischen Geographie den alten Zweig de sphaera, lehrt danach die einfachsten Kartennetze entwerfen und die nach Länge und Breite bestimmten Örter in diese Netze eintragen, macht auch begreiflich, wie mit den Resultaten des Almagest, durch Behaim nach Portugal getragen, die großen überseeischen Entdeckungen ausgeführt werden konnten. — Die eigentliche politische Geographie gehört erst in die Sekunda, und in der Prima wird mit Hülfe der sphärischen Trigonometrie die mathematische Geographie vollendet. Danach ist klar, daß für den Tertianer die Sonne sich wirklich noch um die Erde dreht; erst wenn der Sekundaner beim Pendel die Bedeutung der Schwingungsebene kennen gelernt, hat er einen von der Rotation der Erde unabhängigen Standpunkt gewonnen und kann von diesem aus die Erde sich drehen sehen.

Wenn für die Geschichte, in der ja überhaupt längst schon die Kriege und hauptsächlichsten Staatsaktionen nur als der Rahmen angesehen werden, in welchen sich die Bilder der kulturgeschichtlichen Zustände einreihen lassen, in den Realschülern sollen Anknüpfungspunkte gesucht und benutzt werden, so sind es eben die kulturgeschichtlichen Zustände. Handel und Wandel, Markt- und Verkehrsverhältnisse, Gesittung und künstlerische Leistungen haben sich allmählich entwickelt. Weil der Realschüler einige dieser Momente aus dem jetzigen Leben kennt, interessiert er sich auch für ihr Gewordensein. Und an dies Gewordensein knüpfen sich von selbst die Faktoren, auch die sittlichen Mächte, in specie die Personen, welche diese Veränderungen hervorgebracht. Die wirksamen sittlichen Mächte sind dann wesentliche Erziehungsmittel für den Schüler.

2) Für die sprachlichen Disciplinen: a. Stellung der Sprachen zu den Wissenschaften. Die Sprache ist die eigentlichste menschliche That, sie ist das treueste Abbild des Standpunktes für des Menschen Denken und Wollen. Aber sie ist keine That, die isoliert den anderen gegenübersteht, sie verknüpft sich vielmehr mit einer anderen Thätigkeit des Geistes, ist deren Form. Die Sprache dient als Form, in welcher der Mensch die äußere Welt verinnerlicht, die Sprache begleitet oder giebt die Richtschnur für das Sich-äußern, sei dies Sich-äußern eine Thätigkeit zur Umwandlung der Natur, sei es eine Aufgabe der geselligen oder sittlichen Welt, sei es ein wissenschaftlicher Aufbau, oder sei es ein künstlerisches Schaffen; sie muß daher für alle diese Thätigkeiten die Darstellungsmittel enthalten. Man hat daher stets an dem lexikalischen Reichtum, an den Flexionsformen und sonstigen Mitteln zur Verknüpfung der Wörter, Satzteile und Sätze den Umfang und den Grad der Feinheit der gesamten Äußerungsbedürfnisse eines Volks erkannt. Können wir darum einen jungen Menschen zum rechten Verständnis der in den Sprachen der Kulturvölker niedergelegten Resultate und zwar nicht bloß zum Verständnis der dazu verwendeten sprachlichen Mittel, sondern auch zum Verständnis des durch dieselben ausgedrückten Inhalts erheben, so haben wir ihn am sichersten aus seiner Besonderung herausgebracht. Das Einführen in das Verständnis der sprachlichen Resultate der Kulturvölker erfolgt aber

Digitized by Google

r zu einem Teile durch den sogenannten Sprachunterricht, der hauptsächlich das rständnis der Ausdrucksmittel und die Sicherheit im Gebrauch derselben, außerdem ben einem Zweige der Kulturgeschichte die wichtigsten Forderungen der Ästhetik an Schüler bringt; es erfolgt zum anderen und ebenso wichtigen Teile durch den samten wissenschaftlichen Unterricht, ohne den nicht allein der Inhalt der sprachlichen sultate (wenn sie nicht in ganz einseitiger Auswahl den Schülern geboten werden) ht verständlich wird, der sogar seine Unterschiede in den sprachlichen Mitteln erst ürdigen läßt, überhaupt dem Schüler die Forderungen an die Sprache und den prachunterricht giebt. Wenn im gesamten wissenschaftlichen Unterrichte der Schüler der Anerkenntnis gebracht wird, daß nur ein sprachlicher Ausdruck den Inhalt ganz nau deckt, während die übrigen sich mehr und mehr dieser Schärfe nähern, dann st lernt er die sprachlichen Mittel recht wert halten. Nun kann der speciell soge- nnte Sprachunterricht das einzelne Ausdrucksbedürfnis und Mittel zu einem allge- einen erheben, dies Allgemeine in seine Unterabteilungen dividieren, ferner die For- rungen des Schönen an die Konstruktion der einzelnen Periode und an die Gliederung er Gedanken im ganzen Aufsatz lehren, endlich in den hervorragendsten Beispielen die llmähliche Entwicklung der sprachlichen Kunstwerke geben, und hat dann nicht allein nen sicheren Boden behalten, er stellt sich auch den übrigen Unterrichtszweigen nicht egenüber, vollzieht vielmehr die Verknüpfung sämtlicher Unterrichtsmittel im Kopfe es Schülers zu einer Einheit. — Form und Inhalt sind bekanntlich in Wirklichkeit ie geschieden, vielmehr so eng verbunden, daß der bestimmte Inhalt diese Form allein rdert und aus der scharfen Form der Inhalt ganz bestimmt erkannt wird. Darum arf auch der wissenschaftliche Unterricht mit seinen Forderungen an die Sprache nicht twa dem sprachlichen Unterrichte, der die einzelnen Ausdrücke zu allgemeinen Aus- drucksmitteln generalisieren will, vorangehen; beide müssen vielmehr nebeneinander stehen und zwar, damit die innigste Verknüpfung erfolgt und damit die Methode der Induktion auch im Sprachunterrichte als die wichtigste für den Realschüler festgehalten wird, so daß 1) der Sprachunterricht auf keiner Unterrichtsstufe eine größere Anzahl von Ausdrucksbedürfnissen in Betracht zieht, als sie der wissenschaftliche Unterricht dort hat, z. B. die Konjunktivformen nicht früher lehrt, als sie der Schüler zu ge- brauchen veranlaßt ist, 2) der Sprachunterricht Sätze klar verständlichen Inhalts d. h. Sätze, in denen die einzelnen Vorstellungen nach ihren reellen Beziehungen aufeinander durch den wissenschaftlichen Unterricht gewonnen sind, zum Beginne jedes seiner Ab- schnitte nach der Rücksicht auswählt, daß die den Inhalt deckenden sprachlichen Formen seinem Bedürfnisse entsprechen, während der wissenschaftliche Unterricht die Sätze nach ihrem Inhalte seinem Bedürfnisse gemäß ordnet, um diesen Inhalt durch die sprachlichen Mittel decken zu lassen.

b) Stellung der sprachlichen Disciplinen zu einander. Der Unter- richt in den fremden Sprachen bietet, weil eben die Sprachen fremde sind, also von dem Schüler bequemer als Objekte seiner Betrachtung angesehen werden, für die Erkenntnis der Formen, für die ganze Summe der grammatischen Regeln eine große Erleichterung. Diesen fremdsprachlichen Unterricht mit seiner wesentlich grammatischen und lexikalischen Aufgabe so zu ordnen, daß in jeder einzelnen Sprache die Stufen dem Unterrichts- bedürfnisse des Schülers entsprechen, hat wohl nie Schwierigkeiten geboten, wenn man bedenkt, daß die sprachlichen Mittel zur Deckung schwierigerer Beziehungen zwischen den Begriffen und Vorstellungen nur erst geboten werden dürfen, wenn der Standpunkt des Denkens für diese schwierigen Beziehungen im Schüler vorhanden ist. Die Schwierigkeit für den Unterricht in den fremden Sprachen liegt vielmehr darin, daß sie einander im Kopfe des Schülers ergänzen müssen, wenn sie ein wirkliches Bildungs- mittel werden sollen. Um diese Ergänzung der fremden Sprachen durcheinander in der vollkommensten Weise auszuführen, muß man einen allen fremden Sprachen gleich stark gewachsenen Lehrer haben, oder den Unterricht durch mehrere Lehrer wenigstens

Digitized by Google

so leiten, als ob man dazu einen Lehrer hätte. Das Lateinische bildet mit seinen geregelten Flexionsformen, mit seinen bestimmten syntaktischen Forderungen im Kopfe des Lehrers die Basis für den fremdsprachlichen Unterricht, insofern darin alles dem einfachen Ausdrucksbedürfnis genau so sich fügt, daß man einen leichtverständlichen und um der Participialkonstruktionen willen verhältnismäßig kurzen und kunstmäßigen Bau jedes einzelnen Satzes erhält, dessen architektonischer Aufbau sogar fast mehr Selbstzweck d. h. um des sprachlichen Satzes willen da zu sein scheint, denn als Mittel d. h. für die Präcision in der Darstellung des dadurch ausgedrückten Gedankens. Mit dieser architektonischen Gliederung der Satzteile um der Schönheit des Satzes willen war aber auch historisch und ist im Kopfe der Jetztlebenden die Verwendung des Lateinischen erschöpft. Die Gedanken drängen sich jetzt durch die Vergrößerung des vom Geiste beherrschten Feldes massenhaft heran und finden in der starren lateinischen Regel, in der toten Sprache keinen Ausdruck mehr. Da tritt einerseits die Fähigkeit der neueren Sprachen zum lexikalischen Ausbau helfend heran. Die neueren Sprachen sind ohne Ausnahme nicht spröde, nicht bloß eigene termini technici durch Beilegung von abgeleiteten Bedeutungen zu Ausdrucksmitteln überhaupt zu benutzen, sondern auch die termini technici fremder Sprachen mit mehr oder weniger Wandelung in ihr Idiom aufzunehmen. Wörter, die von der Schiffahrt, von dem Kriegsdienst, von dem Verkehr, von der Industrie hergenommen sind und dann auch abgeleitete Bedeutungen annehmen, finden jeden Tag mehr Aufnahme in den täglichen Gebrauch aller gebildeten Nationen und vergrößern nicht bloß die Zahl der Ausdrucksmittel, sondern werden auch zu guten Unterrichtsmitteln dadurch, daß ihrem richtigen Verständnisse eine Reihe von klaren Vorstellungen zum Grunde gelegt werden muß. Andererseits mehren sich für das außerordentlich gesteigerte Ausdrucksbedürfnis die Mittel dadurch, daß sich die Flexionsformen von den Wörtern abtrennen, statt der Deklinationsformen Präpositionen, statt der Konjugationsformen Hülfszeitwörter eintreten, daß die Participialkonstruktionen durch Nebensätze mit Konjunktionen aufgelöst werden, und daß durch dies Zerfallen der flektierten Wörter und der Sätze in Elemente die Möglichkeit zu Kombinationen der Wörter und Wörtchen außerordentlich vergrößert ist. Aber es ist durch dies Zerfallen der Wörter nicht bloß die Kombinationsmöglichkeit ins Ungeheure gesteigert, es ist auch dadurch, daß für manche Flexionsformen eine ganze Reihe von kleinen Wörtchen mit wesentlichen Modifikationen in der Bedeutung eingetreten ist (wie für den Ablativ eine Anzahl von Präpositionen, für die Nebenbedeutungen der Tempora und ihrer Modi eine Anzahl von Hülfszeitwörtern), für feine Unterscheidungen des Sinnes der Schärfe des Ausdrucks besser gedient. Unter allen Wörterklassen haben sich allmählich die Adverbien gehäuft und durch ihre feine Schattierung der Steigerung des Ausdrucksbedürfnisses wesentlich Vorschub geleistet. — Wenn durch diese Umbildung der Sprachen die Einfachheit des Verständnisses verloren gehen wollte, haben die Sprachen je nach ihrer Besonderheit wieder Mittel erfinden müssen, um die Leichtigkeit des Verständnisses herzustellen. Als z. B. im Französischen das Objekt im Satze nicht mehr an der Kasusendung erkannt werden konnte, mußte ihm seine Stellung im Satze die Bedeutung sicher verschaffen; und wenn diese bestimmte Stelle des Objekts im Satze die Möglichkeit, dasselbe hervorzuheben, beeinträchtigte, wurde gestattet, es durch einen kleinen besonderen Satz verrückbar zu machen. Im Deutschen tritt vielen Schwierigkeiten im Verständnis der Satzaccent mit seiner großen Feinheit aufhebend entgegen. — So sind die neueren Sprachen mit ihren lexikalischen und grammatischen Mitteln gegen das Lateinische gewachsen, so wächst auch ihr Wert im Kopfe jedes einzelnen Lehrers und Schülers. Reiht der Lehrer die französischen, deutschen und englischen Ausdrucksbedürfnisse und Mittel richtig als Ergänzungen an den lateinischen Satz als das einfachste Erfordernis für die Logik an, dann kürzt sich der grammatische Unterricht der neueren Sprachen zu einem Specifikum zusammen und wird noch dazu leichter behalten, weil dies Specifikum in Abhängigkeit von dem

Digitized by Google

ügemeinen Erfordernis erscheint. — Wenn der fremdsprachliche Unterricht die Grammatik vorzugsweise zu seiner Aufgabe gemacht hat, mag der Unterricht im Deutschen ie Kenntnis der grammatischen Regeln modifizierend auf die deutschen Formen übertragen, sein Hauptaugenmerk aber auf das Logische in der Anordnung der Gedanken und zuletzt auf das Ästhetische richten. Schreiben und sprechen kann nun einmal niemand über ein anderes Objekt als über ein solches, das er genau kennt, und eine plastische Darstellung wird er von keinem anderen Gedankenkreise geben, als von einem solchen, in welchem jeder einzelne Gedanke das Endresultat einer Reihe von lebendigen Vorstellungen in ihm ist. Weil das richtig ist, dürfen die Aufsätze der Schüler nur solchen Gebieten entnommen werden, in denen sie sich heimisch fühlen, und man wird sie stufenweise so aufeinander folgen lassen müssen, daß zuerst Themata gegeben werden, in denen die logische Aufeinanderfolge der Sätze vom Gegenstande erzwungen wird, wie bei den Erzählungen historischer Vorgänge und bei den Beschreibungen, später Themata, für deren Bearbeitung die eigene Logik der Schüler die Durchschnitte legt durch das Gebiet von Vorstellungen und Begriffen, das in dem Thema zusammengefaßt wird. Aufsätzen aus dem Gebiete von ästhetischen Anschauungen und aus dem Gebiete des sittlichen und geselligen Lebens müssen natürlich entsprechende eigene Erfahrungen der Schüler vorangehen; sie sind, wenn nicht ganz auszuschließen, doch auf die oberste Stufe zu beschränken. Nach denselben Grundsätzen ist das Lesen der Schüler zu ordnen. Litteraturgeschichte im eigentlichen Sinne steht über der Schule.

Wenn das im wesentlichen die Aufgaben für die Realschullehrer sind, so ergeben sich leicht die Gesichtspunkte, nach denen die für diese Aufgaben geeigneten Lehrkräfte auszuwählen resp. zu erziehen sind.

Die Realschullehrer müssen Männer sein, welche die Unterrichtsbedürfnisse ihrer Schüler kennen, welche also klare Anschauungen von den Erscheinungen in der Natur, von den Thaten der Menschen zur Umgestaltung der natürlichen Erscheinungen, zur Gestaltung der sittlichen und der gesellschaftlichen Welt in sich aufgenommen, welche imstande sind diese Thatsachen zu verifizieren d. h. ihren objektiven Bestand von dem subjektiven Einfluß des Beschauers zu sondern, welche es verstehen in diesen verifizierten Thatsachen auf dem Wege der Induktion das Wirklichgewordensein der Gesetze der Natur oder des Geistes nachzuweisen, welche zu diesem Zwecke nicht bloß die jetzige Gestalt ihrer Wissenschaft kennen, sondern auch die Geschichte dieser Wissenschaft soweit, um klar zu sein über die auf den verschiedenen Standpunkten der Wissenschaft erhobenen Fragen und über die auf diese bestimmten Fragen von dem Denkprozeß der Menschheit gegebenen Antworten. Diese Forderung mag schwer zu erfüllen sein, wenigstens ist bis jetzt noch nicht alles geschehen, um ihr in der Vorbildung der Realschullehrer Genüge zu leisten. — Die ersten Realschulen entwickelten sich namentlich aus den Bürgerschulen zu höheren Schulanstalten. Aus dieser Veranlassung gingen zunächst eine Reihe von Lehrern, die eigentlich für den Elementarunterricht erzogen waren, in die Realschulen über, wurden sogar auf Grund einer Nachprüfung mehrfach zu Oberlehrern befördert. Dies war für den Unterricht in den Realschulen insofern ein Gewinn, als das bessere Unterrichtsverfahren der neuen Zeit zuerst in den Seminarien und dann in den Elementarschulen sich Eingang verschafft hatte und nun den neuen Realschulen zu Gute kam; es lag aber auch ein Nachteil insofern darin, als diesen bei der Privatbeschäftigung mit wissenschaftlichem Denken fast immer einseitig ausgebildeten Autodidakten die rechte allgemeine Bildung fehlte, als sie eitel geworden auf ihr Geschick, in den untersten Stufen die richtigen Anknüpfungspunkte an die Bildungsbedürfnisse der Knaben zu finden und diese von da aus in der Sicherheit des Wissens in ihrem speciellen Lehrobjekte recht wohl zu fördern, den weniger augenfälligen Übungen ihrer Schüler im reinen Denken verächtlich den Rücken kehrten, namentlich aber das geistige Band zwischen den verschiedenen Disciplinen im Kopfe der Knaben nicht zu knüpfen verstanden. Ein anderer Teil der Lehrer wurde für die Realschulen dadurch gewonnen, daß junge Männer der verschiedensten

Digitized by Google

praktischen Stände (namentlich Militärs und Industrielle), die sich durch irgend einen Umstand in ihrer Carriere gestört sahen, sich, wenn sie eine wissenschaftliche Basis vom Gymnasium her in sich trugen und von da nach einer Seite hin selbst weiter studierten, der Lehrerprüfung, namentlich für den Unterricht in den neueren fremden Sprachen, unterzogen und nun Schulämter antraten. So wunderbar diese Umpflanzung klingen mag, die Realschulen haben vielfach nicht ihre schlechtesten, sogar zum Teil recht gute Lehrkräfte aus diesem Kontingent gezogen, weil diese Männer nicht bloß die Bedürfnisse des praktischen Lebens kannten, sondern auch in ihrer früheren Beschäftigung oft das Geschick erworben hatten, sich auch in einem neuen Verhältnisse zurecht zu finden. Jetzt sind, nachdem die Zahl der Schulamtskandidaten dem vergrößerten Bedürfnis an Lehrkräften wieder entspricht, solche Notbehelfe nicht mehr erforderlich, und es ist im neuen Prüfungsreglement für die Kandidaten des höheren Schulamtes in Preußen ausdrücklich als Grundsatz ausgesprochen, daß von den künftigen Lehrern der Gymnasien und der Realschulen eine im allgemeinen gleiche wissenschaftliche Vorbereitung gefordert wird, fast ausnahmslos ein Gymnasialzeugnis der Reife und ein Abgangszeugnis der Universität über das vollendete akademische Triennium. Das ist sehr richtig, wenn man bloß erreichen will, daß die Realschulen wirklich höhere Schulanstalten und also den Gymnasien in der Höhe der geistigen Entwicklung ihrer Abiturienten ebenbürtig seien; es ist aber nicht richtig, wenn man eben will, daß die Realschulen ihre Abiturienten auf einem ganz anderen Wege von ganz anderen Anfangspunkten aus zu demselben Ziele führen, daß nicht infolge der ganz gleich geschulten Lehrkräfte auf den Realschulen Gymnasialunterricht mit zum Teil anderen Unterrichtsobjekten erteilt wird. Wäre der Grundsatz im Prüfungsreglement ausgesprochen: „Es muß von den künftigen Lehrern der Realschulen eine gleich gründliche wissenschaftliche Vorbereitung gefordert werden, wie von denen der Gymnasien", dann würde man, nachdem die Geistesentwicklung auf den Realschulen der auf den Gymnasien als ebenbürtig bereits anerkannt ist, dem Zwecke vollständig entsprochen haben, denn dann hätte man ohne Widerspruch hinzufügen können: „Für die künftigen Gymnasiallehrer wird ein Gymnasialzeugnis der Reife, für die künftigen Realschullehrer ein Realschulzeugnis der Reife, für beide ein Universitätsabgangszeugnis über das vollendete Triennium erfordert." Von dieser Forderung sind natürlich die Realschullehrer für den Religionsunterricht und für das Lateinische ausgenommen. Diese Forderung, daß die künftigen Realschullehrer vor der Universität die Realschule 1. Ordnung und nicht das Gymnasium besucht und absolviert haben sollen, wird hier (so sehr die Ebenbürtigkeit beider Anstalten eine illusorische bleibt, wenn nicht der Realschulabiturient zum Studium gewisser Zweige der Geistesbildung auf der Universität ebenso befähigt erklärt wird, wie der Gymnasialabiturient zum Studium anderer Zweige), um das ausdrücklich hervorzuheben, nicht darum gestellt, weil die Förderung der Realschulen allein von der Verleihung von Rechten abhängig gedacht wird, — denn nur die Steigerung des Handels und der Industrie bis dahin, daß eine gründliche wissenschaftliche Basis zu ihrem Betriebe unentbehrlich ist, daß sich die Kaufleute und Industriellen als Menschen fühlen und über ihren praktischen Geschäftsbetrieb hinausſehnen nach einer ideellen Auffassung des Lebens, kann den Realschulen die rechte dauernde Basis gewähren —; diese Forderung wird vielmehr wegen des Bedürfnisses an den einzig so geeigneten Lehrkräften für Realschulen gestellt, also deshalb, weil der künftige Realschullehrer schon vom Anfange seiner Ausbildung an in den Weg der Induktion hineingewöhnt sein muß, weil er, wenn er nicht selbst Realschüler gewesen ist, die rechten Anknüpfungspunkte für den Unterricht gar nicht oder nur nach jahrelangen vergeblichen Versuchen finden kann, weil er an dem Muster des ihm selbst als Schüler erteilten Unterrichts das wertvollste Stück des Probejahrs hinter sich hat. — Wollte man aus einem jetzt noch wahrscheinlich gerechtfertigten Mißtrauen gegen die Leistungen der Realschulen 1. Ordnung namentlich im Lateinischen bei der hier geforderten Weise

Digitized by Google

er Erziehung der künftigen Realschullehrer ganz vorsichtig zu Werke gehen, dann ürde sich namentlich für die Erziehung der künftigen Sprachlehrer die Hinzufügung er Bedingung empfehlen, daß sie das Lateinische auf der Universität fortstudieren und ie facultas docendi im Französischen, Englischen und Deutschen nicht anders erhalten önnen, als wenn sie sich zugleich einen, wenn auch niederen, Grad der facultas do-endi im Lateinischen erwerben.

Aber es muß von dem Kandidaten für ein Schulamt an Realschulen nicht bloß as Zeugnis der Reife von einer Realschule 1. Ordnung außer dem Zeugnis über as absolvierte Universitätstriennium gefordert werden, man muß auch im Examen pro facultate docendi, wenn schon denselben Grad der Wissenschaftlichkeit, doch wenigstens in den meisten Fächern von ihm eine andere Richtung der wissenschaftlichen Arbeit als von dem künftigen Gymnasiallehrer sich nachweisen lassen. Dieser Gedanke läßt sich im einzelnen so präcisieren und zwar

1) für die Prüfung in der Mathematik: Wenn der Kandidat sich in die höhere Geometrie, höhere Analysis und analytische Mechanik soweit eingedrungen zeigt, um auf diesen Gebieten eigene Untersuchungen anstellen zu können, so hat er damit zwar einen hohen wissenschaftlichen Standpunkt nachgewiesen, aber noch keine Brauchbarkeit für den Unterricht in Realschulen. Da die Zöglinge der Realschulen die Elementarmathematik geläufig als Sprache für den Ausdruck der naturwissenschaftlichen Gesetze, als Mittel zum Aufsuchen der Abhängigkeit zwischen der Größe der Ursachen und der ihrer Wirkungen sollen gebrauchen lernen, die Resultate der mit den Mitteln der höheren Mathematik geführten Untersuchungen aber, und noch viel mehr die Wege dieser Untersuchungen, sich nicht ohne weiteres in die Sprache der Elementarmathematik übertragen lassen, da ferner die höhere Mathematik um der größeren Allgemeinheit ihrer Methoden willen für die Lösung specieller Probleme oft weniger Scharfsinn in der Wahl der Mittel nötig macht, als die Elementarmathematik in ihrem beschränkteren Gebiete, so muß im Examen gefordert werden, daß sich der künftige Lehrer in den oberen Klassen der Realschulen auch gewandt und elegant zeigt in den Anwendungen der Elementarmathematik und daß er zum Zweck des Nachweises, er habe das Einzelne der mathematischen Disciplinen richtig als Mittel zur Erforschung und zum Ausdruck der naturwissenschaftlichen Gesetze erkannt, auch die geschichtliche Entwicklung der Mathematik zu seinem Studium gemacht hat;

2) für die Prüfung in der Physik: Wenn der Examinand außer der übersichtlichen Kenntnis des ganzen Gebiets der Wissenschaft und einer deutlichen Einsicht in das Wesen der wichtigsten Naturerscheinungen und Gesetze die Kenntnis der Theorieen der mathematischen Physik, eine genauere Kenntnis der physikalischen Instrumente und Übung in der Behandlung derselben, sowie Kenntnis der Elemente der Astronomie nachweist, so weiß er zwar das Bedeutendste von dem, was in diesem Gebiete mehr als tausendjähriges Denken der Menschheit an Resultaten errungen, ist auch ausgerüstet selbst zu beobachten und zu versuchen, aber zum Unterrichten in Realschulen ist er noch nicht geeignet. Nicht in den Resultaten der Forschung, weil sie nach dem Standpunkte der Beobachtung nur relative Wahrheiten sind, sondern in den Methoden, die Qualitäten in Quantitäten zu verwandeln, in dem Geschick, diese oder jene Idee der Induktion zur Richtung zu geben, in der Feinheit der Wege, durch Beobachtungen und Versuche zusammengesetzte Erscheinungen in ihre Elemente zu zerlegen, liegt der eigentliche geistige Inhalt der Wissenschaft, und der Wert dieser Methoden kann nur gewürdigt werden, wenn man sie in ihrer historischen Aufeinanderfolge kennt. Darum muß von dem künftigen Lehrer der Physik in den obersten Klassen der Realschulen gefordert werden: Kenntnis der historischen Aufeinanderfolge der wichtigsten Methoden, Qualitäten in Quantitäten zu verwandeln und aus Beobachtungen und Versuchen durch Induktion allgemeine Sätze abzuleiten, ferner Kenntnis von der Weise der Benutzung der Mathematik, um diesen Sätzen die Gestalt von Gesetzen zu geben und die Ab-

Digitized by Google

hängigkeit dieser Gesetze von einander zu finden, endlich Gewandtheit, die physikalischen Probleme durch diese Gesetze auf mathematischem Wege aufzulösen;

3) für die Prüfung in der Chemie: Für den künftigen Lehrer der Chemie in den obersten Klassen der Realschulen reicht es nicht aus, daß er außer der Kenntnis von dem chemischen Prozeß, von den Eigenschaften und Verbindungsverhältnissen der Stoffe und außer einiger Fertigkeit im Experimentieren Kenntnis der chemischen Technologie, der wichtigsten Teile der organischen Chemie, Fertigkeit in der qualitativen und einige Übung in der quantitativen Analyse in der Prüfung nachweist, weil — namentlich nachdem die Forschungen der jüngsten Zeit die der Art der Zusammensetzung wenigstens der unorganischen Verbindungen zum Grunde gelegte Idee der Polarität als nicht richtig herausgestellt, also außer den Methoden des Versuchens nicht viel mehr Sichres als die Äquivalentzahlen, Verwandtschaftsreihen, Löslichkeitsreihen übriggeblieben ist — der eigentliche geistige Inhalt der Chemie sich recht deutlich konzentriert hat auf die Methoden, Stoffe zusammenzusetzen und zu zerlegen, auf die Wege der Induktion aus diesen Methoden je nach der zum Grunde gelegten Idee. Es ist vielmehr von dem Lehrer der Chemie in Realschulen zu fordern, daß er die wesentlichsten Methoden des Versuchens und des Inducierens in ihrer historischen Aufeinanderfolge kennt, daß er sich im Experimentieren auch praktisches Geschick erworben, daß er weiß, wie sich die Technik durch den Einfluß der Chemie allmählich anders gestaltet und ein viel ausgedehnteres Gebiet erworben hat;

4) für die Prüfung in der Naturbeschreibung: Wenn der Examinand in der Prüfung außer eigener Anschauung namentlich der einheimischen Naturprodukte eine genauere Kenntnis aller Hauptformen der drei Naturreiche und ihrer Systematik, der allgemeinen Lehre der Physiologie, der Lebensweise und der geographischen Verbreitung der Pflanzen und Tiere, des chemischen und physikalischen Verhaltens der Mineralien und der wichtigsten Petrefakten nachweist, so hat er eben die richtigen Anschauungen und Vorstellungen, kennt auch die Begriffe, welche die Wissenschaft aus diesen Vorstellungen gezogen, aber den eigentlichen geistigen Inhalt der Wissenschaft kennt er darum noch nicht, noch weniger kann er diese Disciplin zum geistigen Exercitium für die Schüler benutzen. Der Lehrer muß hauptsächlich die Methoden kennen, wie man sich die klaren Anschauungen verschafft hat, muß auch wissen, wie man die einzelnen Beobachtungen und Versuche durch Induktion zu allgemeinen Sätzen erhoben; der Geist zeigt sich eben in den Methoden, die Resultate dienen eigentlich nur zur Kontrolle der Methoden. Deshalb soll der Examinand nachweisen, daß er über das anatomische, chemische und physikalische Verhalten einzelner Naturkörper eigene Untersuchungen angestellt hat, daß er außerdem das Wichtigste dieser Untersuchungen in der historischen Aufeinanderfolge kennt;

5) für die Prüfung in der Geographie: Wenn auch zugegeben werden muß, daß das Maß des Wissens, wie es im neuen preußischen Prüfungsreglement für den künftigen Lehrer der Geographie gefordert wird, auch für den geographischen Lehrer an Realschulen ausreicht, so fehlt doch in den dortigen Bestimmungen etwas Wichtiges. Weil nämlich an Realschulen der bedeutendste Teil der Geographie nicht mit der Geschichte, sondern mit der Naturwissenschaft verknüpft ist, so handelt es sich nicht allein darum, daß der Lehrer die ganze natürliche Beschaffenheit der Länder (nach geognostischer Konstruktion, nach Klima, nach Pflanzenwuchs und Tierleben) als eine Thatsache kennt, auch weiß, welchen Einfluß solche Thatsachen auf die Entwicklung des Menschenlebens haben, es handelt sich viel wichtiger darum, daß er von den Naturwissenschaften eine soweit eingehende Kenntnis hat, um sich wenigstens von der Heimat und von einigen Teilen Deutschlands ein klares Bild selbst verschaffen zu können, daß er um dieser Klarheit der Anschauungen willen die Mittel hat, wirklich plastische Darstellungen aus der anderen Länder den Schülern vorzuführen;

6) für die Prüfung in der Geschichte: Für den künftigen Lehrer der Geschichte

Digitized by Google

an Realschulen muß in der Prüfung Kenntnis der Geschichte des Handels, der Industrie und der Hauptentdeckungen in den Vordergrund gestellt werden;

7) für die Prüfung im Deutschen: Der Examinand muß außer den im Prüfungsreglement angegebenen Forderungen auch der genügen, daß er die Fähigkeit hat, sachlich die Erzeugnisse unserer schönen Litteratur zu verstehen, wozu, namentlich für das Studium der Goetheschen Werke, nicht bloß sprachliche Ausbildung gehört;

8) für die Prüfung in den neueren fremden Sprachen: Der Examinand muß außer der im preußischen Prüfungsreglement geforderten Ausbildung eine Gewandtheit im mündlichen Gebrauch nicht bloß der wissenschaftlichen, sondern auch der feineren Konversationssprache nachweisen, weil der Lehrer nur dann Schüler ausbilden kann, welche diese Sprache benutzen wollen, weil er ohne dies Eingedrungensein in den ganzen geistigen Zustand des fremden Volks mit seinen Ausdrucksbedürfnissen und Mitteln für das gewöhnliche Leben weder den fortschreitenden Sprachbildungsprozeß versteht, noch ihre klassische Litteratur als eine naturwüchsige und den gesamten Anschauungen des Volks entsprechende würdigen kann.

Realschullehrerseminare. Daß selbst eine gründliche Ausbildung in einem Kreise innerlich zusammengehöriger Lehrfächer, verbunden mit einer genaueren Kenntnis der Logik und Psychologie, nicht für sich schon ausreicht, um einen Lehramtskandidaten, selbst wenn er an dem ihm gewordenen Unterrichte gute Beispiele gehabt, zu einem tüchtigen Lehrer zu machen, wird von niemandem bestritten und es ist deshalb von den Aufsichtsbehörden immer sorgfältig darüber gewacht, daß wenigstens das Probejahr gehörig zur Unterweisung und Übung des Kandidaten benutzt wird. Ob aber dies Probejahr allein schon zur Vorbereitung für den Lehrerberuf ausreicht, oder ob außerdem Seminare für jede Kategorie von Lehranstalten zu errichten und wie sie zu konstruieren sind, ist eine sorgfältig zu untersuchende Frage. Diejenigen, welche fordern, daß pädagogische Seminare an den Universitäten von jedem Kandidaten besucht werden sollen, stellen der Natur der Sache nach das Theoretische der Pädagogik in den Vordergrund, wollen dann nur, daß die aus den obersten Grundsätzen der Erziehungs- und Unterrichtslehre entwickelten Regeln auf eine Reihe von Beispielen beim wirklichen Unterrichten angewendet werden. Aber abgesehen davon, daß es unbestrittene Sätze der Pädagogik kaum giebt, daß die pädagogischen Systeme einander in der schroffsten Weise gegenüber stehen, daß sogar schon darüber gestritten wird, ob der Seele von Anfang an nur diejenige Widerstandskraft zukommt, welche zu ihrer Selbsterhaltung unbedingt erforderlich ist, oder ob die Seele ihrer Natur nach eine spontane Kraft ist, welche das Arbeiten nicht lassen kann und nur in ihrem Aktionsdrange geleitet werden muß, ist unbedingt festzuhalten, daß die Pädagogik eine Erfahrungswissenschaft ist, welche von einzelnen verifizierten Thatsachen zu allgemeinen Gedanken fortgeschritten ist und niemals sich mit der bloßen Anwendung von Regeln, die aus obersten Gedanken abgeleitet sind, begnügen kann. A priori kann die Seele nur einen Begriff haben, wenn er aus der Natur ihres Wesens, aus der ihr anerschaffenen Art des Erkennens stammt; in das Gebiet der Erfahrung gehört dagegen alles, was die Beziehung der erkennenden Seele zu einer von ihr immer mehr oder weniger unabhängigen Existenz zur Basis hat. Und selbst wenn ein ethischer oder ein Zweckbegriff als im notwendigen Entwicklungsgange der Seele begründet a priori da ist, lehrt doch immer nur die Erfahrung, wie er am einfachsten und besten verwirklicht wird. Daß der Lehrer seinen Schüler erziehen soll zu einem Willen, der Gottes Gebot zu seiner alleinigen Richtschnur nimmt und den Egoismus als das ihn von Gott Trennende bekämpft, zu einer Sehnsucht, das von den edelsten und klarsten Geistern bisher Gedachte in sein geistiges Eigentum zu verwandeln, ist allgemein anerkannt; wie er das am sichersten und einfachsten erreicht, dazu kann ihm fremde Erfahrung wohl einige Fingerzeige geben, hauptsächlich wird ihm nur eigene Erfahrung helfen, weil des Lehrers eigenes Wesen und seiner Aktivität spezifische Art bei dieser Einwirkung auf des Schülers Seele ein viel schwerer wiegender Faktor ist, als

Digitized by Google

der Inhalt dessen, was er bietet. Daß der Unterricht nicht möglich ist, wenn der Schüler kein Interesse an der Sache hat und nicht gespannt aufmerkt, wenn er zwar das Auge dem zur Anschauung Gebrachten zuwendet, aber nicht die Absicht hat, wirklich zu schauen, ist dem jungen Lehrer sehr bald zur unumstößlichen Überzeugung zu machen; aber wie in jedem besonderen Falle das Interesse des Schülers zu erregen ist, wie der Lehrer bei jedem besonderen Objekte den Schüler im richtigen Hören und Sehen zu unterweisen und zu üben hat, das kann er bei dem erfahrenen Manne wohl wahrnehmen, aber mit seinen eigenen Mitteln sehr schwer nachmachen. Läge, wie nach der Herbartschen Schule angenommen wird, die Aktion in den Vorstellungen der Seele, dann brauchte man diese ihr nur zu geben und könnte nach der logischen Verknüpfung derselben verausfetzen, daß von selbst eine Sehnsucht nach der Ausfüllung etwaiger Lücken einträte. Liegt dagegen die Aktivität in dem Wesen der Seele selbst, dann hat der Lehrer sein Hauptaugenmerk darauf zu richten, daß sich die Seele des Schülers bei seinem Unterrichte nicht langweilt, denn die durch Langeweile müde gewordene Seele weist jede Arbeit von sich ab und die satte wird auch vom leckersten Gericht nicht gereizt. Jeder zu peinlich sorgsame Vortrag, jedes zu strenge Halten auf minutiöse Richtigkeit der Antwort stumpft die Seele des Schülers bald ebenso sehr ab, wie den Fußgänger die ganz ebene geradlinige Straße. Soll der gelehrte Satz gleich im Anfange ganz richtig behalten werden, so wird er auswendig gelernt; wird der Satz ganz allmählich immer richtiger erkannt, dann ist das Feilen an seiner Form die Arbeit des Schülers selbst und wird als solche ohne weiteres im Gedächtnis bewahrt. Für die sittliche Entwicklung des Schülers ist der Gehorsam nur dann ein vernünftiges Gebot, wenn sich ganz einfach ergiebt, daß durch kein anderes Mittel als durch die Unterordnung unter einen fremden einheitlichen Willen etwas Großes erreicht werden kann, und zu der Erkenntnis der Notwendigkeit dieses Gehorsams wird der Schüler zunächst schon durch sein Zusammensein mit Gleichberechtigten und nach demselben Ziele Strebenden in einer Klasse gebracht, wenn diese nur der Lehrer vollständig zu leiten versteht. In allen übrigen Fällen ist beim Schüler nicht der Gehorsam als solcher zu erstreben, vielmehr ist durch das Beispiel hervorragender Menschen der Schüler warm dafür zu machen, daß die Unsterblichkeit auch hier auf Erden nur dann sicher ist, wenn der Mensch Gottes und seines Heilandes Gebot in sich aufgenommen und diesen Willen als seinen eigenen nunmehr verwirklicht. Wie jammervoll verschwindet gegenüber der Lehre von der Notwendigkeit des Gehorsams gegen einen höheren Befehl, wie sie sich aus der Darstellung einer großen Schlacht ergiebt, und gegenüber der Vernichtung des Egoismus durch das Beispiel des Heilandes und der großen Menschen, die ihn im Herzen getragen, die Wirkung der Strafe, und seien ihre Modifikationen und Abstufungen noch so fein in einen Codex gebracht, auf ein jugendliches Gemüt! Wen die Thräne im Mutterauge und das warme Wort des Lehrers unter vier Augen nicht würde macht, den bessert auch die Strafe nicht. Und mit solchen satanischen Knaben hat der Lehrer selten zu thun, viel öfter hat er Arbeit mit willensschwachen Naturen; solche aber drückt die Strenge noch mehr herab, während ihnen durch leichte Aufgaben Mut zum Denken und Handeln gemacht wird. Selbstverständlich sind solche Forderungen nicht aus Sammlungen schablonenartiger Aufgaben auszuwählen, vielmehr der Natur der Personen und ihrem augenblicklichen Bedürfnisse anzupassen. — Wenn hiernach fest zu stehen scheint, daß der Unterricht und die Erziehung, weil die Mittel dazu viel weniger in den gelehrten Objekten, vielmehr in dem lebendigen Wechselverkehr zwischen der Person des Lehrers und den spontan aktiven Seelen der Schüler liegen, wenn nicht diejenigen Lehrer die besten sind, welche pünktlich, vielleicht sogar peinlich, von oben her gestellte Vorschriften ausführen, sondern die, welche frisch und kräftig zum Voranschreiten eher begabt sind, als zum Nachtreten in die Spuren anderer, wenn der Lehrer mit längst fertig gestellten Forderungen sich selten allein begnügen darf, vielmehr die Art seines Auftretens und Vordenkens immer nach dem augenblicklichen Bedürfnisse zu modifizieren hat, — wie

Digitized by Google

sind solche Lehrer heranzubilden? Die Antwort kann nicht anders lauten als „auf dem induktiven Wege", der für die ganze Pädagogik der allein richtige ist. Dieser induktive Weg setzt aber 1) sorgfältig verifizierte Thatsachen voraus, 2) eine Anleitung dazu, wie solche Thatsachen zu wohlbegründeten Erfahrungen zusammengestellt werden. Sollen diese beiden Aufgaben bei der Erziehung junger Lehrer erfüllt werden, so ist der Kandidat für Realschulen unbedingt in das praktische Leben einer guten Schule dieser Art zu bringen und hat dann vor philosophisch und namentlich im induktiven Denkprozeß geübten Lehrern seine einzelnen Beobachtungen und Erfahrungen zusammenzustellen. Finden sich solche guten Schulen in Universitätsstädten und sind die Professoren der Pädagogik stets im innigsten Verkehr mit diesen Anstalten, so kann man den Forderungen in zweckentsprechender Weise hier gerecht werden; ist das nicht, so muß die Aufsichtsbehörde Mittel finden, irgend welche Schulen solcher Art mit Lehrern auszurüsten, welche ebenso praktisch tüchtig, wie philosophisch gut geschult sind, und dann die Kandidaten an solchen Schulen ausbilden zu lassen. Wer nie mit Begeisterung und Geschick in den klassischen Sprachen unterrichtet hat, kann ebensowenig wertvolle Beobachtungen für diesen Unterricht haben, wie der reine Philologe jemals einen jungen Lehrer in der Mathematik und den Naturwissenschaften zur Sammlung von Beobachtungen bei diesem Unterrichte und zur Zusammenstellung derselben zu Erfahrungen mit gutem Erfolge anleiten kann.

Koch.

Rechenmaschine, s. Rechnen.

Rechenschaftsbericht, s. Schulbericht.

Rechenstäbe, s. Rechnen.

Rechnen. (Got. rahnjan, zählend überschlagen; ahd. rehhanôn, rechanôn, disponere, rationem ponere; mhd. rechen, gekürzt aus rechenen.) Die Encyklopädie hat bereits 2 Artikel gebracht, welche die Arithmetik als Gegenstand des gesamten Zahlenunterrichts in den Mittelschulen besprechen. Die gemeine Rechenkunst konnte darin nur eine untergeordnete Stelle einnehmen; ihre Wichtigkeit für den Jugendunterricht fordert aber eine eingehendere Behandlung um so mehr, als auch die geschichtliche Seite, welche unseres Wissens eine zusammenhängende Darstellung bis jetzt nicht gefunden hat, außer dem höchst ungenügenden „Kurzer Entwurff der Historie der Rechenkunst von Jos. Gottfr. Buchner, Waldenburg 1749", eine besondere Beachtung verdient. Nach dem Erscheinen der 1. Aufl. dieses Bds. der Encykl. haben aber Seminarlehrer E. Jänicke in Halberstadt und Seminarrektor Zeller in Markgröningen in Württb. zwei tüchtige Arbeiten über die Geschichte des Rechenunterrichts, der erstere in Kehrs Geschichte der Methodik, der letztere in Schmids Pädagogischem Handbuch, beide im J. 1877, veröffentlicht. Jänicke geht zurück bis auf die alten Kulturvölker, Zeller beginnt erst mit der Reformation. Jeder der zwei voneinander ganz unabhängigen Artikel hat seine besonderen Vorzüge, und wir können nur wünschen, daß ihre Verfasser auch unserer Arbeit neben der ihrigen ein Recht auf Existenz zuerkennen mögen. Unsern ursprünglichen Plan festhaltend wollen wir nach Maßgabe unserer Hilfsmittel zuerst die Haupterscheinungen in der Entwicklung der Rechenkunst und des Rechenunterrichts aufführen und dann die Bedeutung, Stellung und Behandlung des Gegenstandes in unseren Schulen besprechen. — Die Notizen über die alte Rechenkunst sind hauptsächlich folgenden Werken entnommen: Montucla, Histoire des mathématiques, Paris. An VII; Colebrooke, Algebra with Arithmetic and mensuration from the sanscrit, London 1817; Alex. v. Humboldt, Über die bei verschiedenen Völkern üblichen Systeme von Zahlzeichen, in Crelles Journal, 4. Band, 1829; Chasles, Geschichte der Geometrie, übersetzt von Sohncke, Halle 1839, und verschiedene Abhandlungen desselben Verfassers in den Comptes rendus de l'Académie; Libri, Histoire des Sciences mathématiques, Paris 1838; Biernatzki, Die Arithmetik der Chinesen, in Crelles Journal, 52. Band; Nesselmann, Die Algebra der Griechen, 1842; Cantor, Mathematische Beiträge zum Kulturleben der Völker, Halle 1863; desselben Vorlesungen über Geschichte der Mathematik, 1. Bd.

Digitized by Google

Leipzig 1880; Becker und Marquardt, Römische Privataltertümer; Gerbert, Die Geometrie des Boethius und die indischen Ziffern. Ein Versuch in der Geschichte der Arithmetik von Dr. G. Friedlein, Erlangen 1861. Von demselben: Die Zahlzeichen und das elementare Rechnen der Griechen und Römer und des christlichen Abendlandes vom 7. bis 13. Jahrh.; Geschichte unserer Zahlzeichen und Entwicklung der Ansichten über dieselben. Eine Studie von Prof. P. Treutlein, Karlsruhe 1875. Sonstige Werke werden wir gelegentlich anführen.

Geschichtliches. Was man bis jetzt von der Rechenkunst der alten Kulturvölker weiß, beschränkt sich meistens auf die Kenntnis der Zahlzeichen und der Numeration. Die ersteren stehen im allgemeinen mit der Wortschrift in enger Verbindung. So bedienten sich die Babylonier auch zur Zahlenbezeichnung der Keilschrift. Die 9 ersten Einheiten stellten sie durch lauter neben- oder senkrecht übereinander gruppierte keilförmige Striche dar; für 10 hatten sie einen nach links zugespitzten Winkelhaken, und Vielfache davon wurden durch wiederholtes Setzen desselben bezeichnet. Kamen noch Einheiten hinzu, so fanden diese ihre Stelle rechts von den Zehnern, so daß sich die Ziffern in aufsteigendem Wert von rechts nach links folgten. Ein weiteres Zeichen hatten sie für 100, einen senkrechten und rechts daneben einen wagrechten Keil. Mehrere Hunderter drückte man in Multiplikationsform aus, indem man vor das Hunderterzeichen so viele Einheiten setzte, als Hunderter angegeben werden sollten. Um 1000 darzustellen, schrieb man links vor den Hunderter das Zehnerzeichen. Vielfache davon wurden auf ähnliche Weise wie mehrere Hunderter multiplikativ angezeigt. 10 000 wurde als 10.1000 bezeichnet und so scheinen auch höhere Potenzen von 10 aufgefaßt worden zu sein (s. Cantor, Mathem. Beitr.). 36 000 ist dargestellt als 30.1000+6.1000, für 1 Million hat man noch keine Bezeichnung entdeckt. Von Bruchzahlen sind nachgewiesen $^1/_6$, $^1/_3$, $^1/_2$, $^2/_3$, $^5/_6$. Diese ganze Bezifferungsmethode ist sehr weitläufig; um die Zahl 9999 zu schreiben, mußte man 41 Zeichen machen, wenn man alle einzelnen Keile dabei zählt. Für das Rechnen selbst erscheint sie höchst unbequem, um so mehr ist zu vermuten, daß sich die Babylonier irgend einer Rechenmaschine bedienten, deren Gebrauch in Asien uralt sei (Cantor, Mathem. Beitr. 32 ff.). Aus dem, was wir von ihrer Numeration wissen, geht aber jedenfalls soviel mit Sicherheit hervor, daß sie, wie bei weitem die meisten östlichen Kulturvölker, das Zehnersystem hatten; aber auch das Sexagesimalsystem mit den Sexagesimalbrüchen war ihnen bekannt. Auf zwei thönernen Täfelchen, die in Sinkereh an den Ufern des Euphrat gefunden worden, entdeckte man eine Tabelle der Quadratzahlen von 1—60 und der Kubikzahlen von 1—32. Cantor, Vorlesungen, S. 68 ff. Es ist zu hoffen, daß die Entzifferung der in Ninive aufgefundenen thönernen Keilschriftbibliothek noch weitere Einblicke in die babylonische Rechenkunst eröffnen werde.

Die Ägypter hatten, entsprechend ihrer Wortschrift, eine dreifache Zahlenbezeichnung, eine hieroglyphische, hieratische und demotische. Die Hieroglyphe für 1 soll eine Meßstange sein; die für 10 gleicht einem mit 2 parallelen Linien bezeichneten Hufeisen. Bunsen (Ägyptens Stellung in der Weltgeschichte IV, 98) hält sie für die übereinkömmliche Darstellung zweier an den Gelenken verbundenen und parallel nebeneinander herunterhängenden Hände; die Hieroglyphe für 100 sei ein zusammengerolltes Palmblatt, einem Krummstab ähnlich; die für 1000 eine Lotospflanze (Cantor, Mathem. Beitr. 15 ff.), das Sinnbild der Fülle; für 10 000 ein Finger; für 100 000 der Frosch, der bei Überschwemmungen in zahlloser Menge zum Vorschein kommt; für 1 Million ein sich verwundernder Mann. Vielfache der Einheiten der verschiedenen Ordnungen (Einer, Zehner ꝛc.) wurden durch wiederholtes Setzen derselben in leicht übersichtlichen Gruppen von höchstens 4 Zeichen dargestellt; die ägyptische Methode, die Zahlen zu schreiben, war also eine rein additive. (Cantor, Mathem. Vorlesungen S. 39.) Hieratische Ziffern hat man für die Zahlen von 1—9, 10—90, 100—900, 1000—9000 und für noch höhere gefunden, aber es wird vermutet, daß darunter nicht lauter selb-

Digitized by Google

ständige, sondern auch additiv oder multiplikativ zusammengesetzte Zeichen sich befinden. Merkwürdig ist, daß man die Ordinalzahlen besonders bezeichnete, wovon 2 und 3 unsern Zeichen auffallend ähnlich sind, während bei den Kardinalzahlen 2 und 3 eigentlich ganz wie die jetzigen, nur nach links gedrehten, arabischen Ziffern aussehen. Daß die Ägypter mit Steinchen auf irgend einer Rechenmaschine rechneten und die Zahlen von rechts nach links aufsteigend schrieben, berichtet Herodot (vgl. Libri, 11, 36); man hat aber auch Zahlen entdeckt, die in umgekehrter Richtung geschrieben sind. Wichtige Aufschlüsse über ihre Rechenkunst enthält „Ein mathematisches Handbuch der alten Ägypter", übersetzt und erklärt von Aug. Eisenlohr, Leipzig 1877. Der eigentliche Titel des Papyrus ist: „Vorschrift zur Kenntnis aller dunklen Dinge, ... aller Geheimnisse, welche enthalten sind in den Gegenständen. Verfaßt wurde dieses Buch im Jahr 33, Mesori Tag . . . unter dem König von Ober- und Unterägypten Ra-ā-us Leben gebend, nach dem Vorbild von alten Schriften, die verfertigt wurden in den Zeiten des Königs Ra-en-mât, durch den Schreiber Ahmes". Der Papyrus soll aus der Zeit von 2000—1700 v. Chr. stammen. „Die Vorschrift zur Kenntnis aller dunklen Dinge" scheint oft ebenso dunkel als die dunkeln Dinge selbst. Der arithmetische Teil des mathematischen Handbuchs beschäftigt sich mit den Brüchen, und zwar in erster Linie mit Stammbrüchen, deren sich die Ägypter vorzugsweise bei ihren Rechnungen bedienten. Es mußte deshalb eine wichtige Aufgabe sein, jeden beliebigen abgeleiteten Bruch in eine Summe von Stammbrüchen zu verwandeln. Der Papyrus enthält denn auch eine Tabelle aller Brüche, deren Nenner die ungeraden Zahlen von 3—99 bilden und die 2 als Zähler haben, nebst den dazu gehörigen Stammbrüchen. Die Tabelle beginnt mit: $^2/_3 = {}^2/_3$, ($^2/_3 = {}^1/_2 + {}^1/_6$ scheint als allgemein bekannt vorausgesetzt worden zu sein); $^2/_5 = {}^1/_3 + {}^1/_{15}$; $^2/_7 = {}^1/_4 + {}^1/_{28}$; $^2/_9 = {}^1/_6 + {}^1/_{18}$. Die zu addierenden Stammbrüche stehen ohne Operationszeichen nebeneinander, wie z. B. $^2/_{19} = {}^1/_{12}\ {}^1/_{76}\ {}^1/_{114}$. Mittelst dieser Tabelle konnte man auch Brüche mit einem größeren Zähler als 2, aber mit gleichem Nenner in Stammbrüche zerlegen. Von den Übungsaufgaben, welche der Tabelle beigegeben sind, wird von Cantor folgende angeführt und erklärt: „$^2/_3$ zu machen von einem Bruch. Wenn dir gesagt ist, was ist $^2/_3$ von $^1/_5$? so mache du sein Doppeltes und sein Sechsfaches, das ist sein $^2/_5$. Also ist es zu machen in gleicher Weise für jeden gebrochenen Teil, der vorkommt." Als Stammbruch wurde $^1/_5$ bloß mit 5 und einem Punkt darunter bezeichnet; es stand also nur die Zahl 5 da; diese 2mal und dann 6mal genommen gab 10 und 30, wiederum Nenner von Stammbrüchen; also ist $^2/_3$ von $^1/_5 = {}^1/_{10} + {}^1/_{30} = {}^4/_{30}$. Nach den Übungen aus der Bruchrechnung kommen algebraische Aufgaben von Hau-Rechnungen (Hau = Haufen bezeichnet die Unbekannte), z. B. „Haufen, sein Siebentel, sein Ganzes, es macht 19"; d. i. $\frac{x}{7} + x = 19$, oder „$^2/_3$ hinzu, $^1/_3$ hinweg bleibt 10 übrig"; d. i. $(x + {}^2/_3\, x - {}^1/_3\, (x + {}^2/_3\, x) = 10$. Ferner Gesellschaftsrechnungen, z. B. „Vorschrift zu verteilen 700 Brote unter 4 Personen; $^2/_3$ für einen, $^1/_2$ für den zweiten, $^1/_3$ für den dritten, $^1/_4$ für den vierten." Aufgaben, welche zu arithmetischen Progressionen führen u. s. w. Das Nähere über den hochinteressanten Papyrus s. bei Eisenlohr, Ein mathematisches Handbuch und Cantor, Vorlesungen I, S. 19.

Die semitischen Volksstämme bedienten sich zu ihrer Zahlenbezeichnung der Buchstaben, so daß diese nach ihrer alphabetischen Ordnung der Reihe nach die 9 Einheiten, 9 Zehner und 4 Hunderter darstellten; 500, 600—900 wurden entweder durch Addition der 4 ersten Hunderter, oder durch Multiplikation der Zahlen von 50—90 mit 10, was ein Punkt über den betreffenden Zeichen ausdrückt, oder endlich durch eine der Doppelformen, welche man für gewisse Buchstaben hatte, bezeichnet. Um die Tausender darzustellen, fing man das Alphabet wieder von vorne an; indem man über die Buchstaben 2 Punkte setzte, gab man ihnen einen 1000fach höheren Wert, so daß sie nun der Reihe nach 1000—9000, 10 000—90 000, 100 000—900 000 anzeigten.

Digitized by Google

Daß die Buchstaben aber überhaupt Zahlenwert hatten, wurde noch durch besondere Zeichen angedeutet (Cantor, Mathem. Beiträge, 253 ff.).

Die Griechen hatten mit dem Alphabet wohl auch ihr Numerationssystem den Semiten entlehnt; wie diese bezeichneten sie die 9 Einheiten, 9 Zehner und 9 Hunderter durch ihre Buchstaben nach der alphabetischen Ordnung. Da sie aber nur 24 Lautzeichen hatten, mußten sie noch drei weitere Buchstaben aufnehmen, die sie an verschiedenen Stellen des Alphabets anbrachten: für 6 das Stigma, zwischen ε und ζ; für 90 das Koppa zwischen π und ρ und für 900 das Sampi, welches ans Ende gesetzt wurde. Für die Tausender fingen sie wie die Semiten das Alphabet von vorne an und bezeichneten den 1000fachen Zahlenwert der Buchstaben durch einen kleinen Strich unter denselben; sie sollen aber dabei nur bis $\vartheta = 9000$ gegangen sein (Reinelmann S. 79 ff.); 10000 stellten sie durch den ersten oder die zwei ersten Buchstaben des Zahlworts Myrias M oder Mv dar; die Vielfachen von 10000 aber dadurch, daß sie den Multiplikator vor, nach oder über 10000 setzten, z. B. $20000 = \beta M = M\beta$; $100.1000 = \overset{\varrho}{M}v$ u. s. f. bis 9999.10000. Noch höhere Zahlen wurden als Potenzen und deren Vielfache von 10000 aufgefaßt; also nach unserer Bezeichnung 100 Millionen $= 10000^2$; 1 Billion $= 10000^3$. Man teilte so die unendliche Zahlenreihe in Gruppen von je 4 Ziffern nach unserer Darstellungsweise ein und gab ihnen auch besondere Namen; die 4 ersten Stellen hießen Monaden, die 4 nächsten einfache Myriaden; dann kamen die 2fachen Myriaden ꝛc. Die Zahl 5|6010|5280|0000 schreibt Pappus $M\gamma . \varepsilon \chi\alpha\grave{\iota} M\beta . \overline{\varsigma\iota} \chi\alpha\grave{\iota} M\alpha . \overline{\varepsilon o\pi}$ d. i. dreifache Myriaden $5 = 5.10000^3$; und zweifache Myriaden $6010 = 6010.10000^2$; und einfache Myriaden $5280 = 5280.10000$ (s. Nesselmann 80, 127 ff.). Das Mv wurde oft auch weggelassen; so schreibt Diophantus $\overline{\rho\varkappa\zeta} . \overline{\varrho\xi\eta}$ d. i. 127 Myriaden 568 Einheiten $= 1270568$. Mit den horizontalen Strichen über den Buchstaben deutete man ihren Zahlenwert an.

Eine andere der lateinischen ähnliche Bezifferung findet sich bei Herodian (200 n. Chr.): sie benutzt die Anfangsbuchstaben gewisser Zahlwörter, um die entsprechende Zahl zu bezeichnen; $I = 1$; π (pente) $= 5$; Δ (deka) $= 10$; H (hekaton) $= 100$; χ (chilioi) $= 1000$; M (Myrioi) $= 10000$. Vielfache einer dieser Zahlen unter 5 wurden additiv durch Wiederholung ausgedrückt; z. B. $40 = \Delta\Delta\Delta\Delta$. Das 5fache derselben durch Multiplikation mit 5 in Form eines unten offenen Vierecks, das π darstellte; z. B. $50 = \boxed{\Delta}$, $500 = \boxed{H}$ ꝛc. Die weiteren Einheiten über 5 wurden wieder addiert; so ist $800 = \boxed{H}\,HHH$; die Zahl 47698 mußte geschrieben werden: $MMMM\,\boxed{X}\,XX\,\boxed{H}\,H\,\boxed{\Delta}\,\Delta\Delta\Delta\Delta\,\Pi\,III$, also mit 21 Zeichen. (S. Nesselm. 81 ff.; Humboldt in Crelles Journal Bd. IV. Cantor 112 ff.)

Beim Schreiben der Brüche unterschieden die Griechen die Stammbrüche von den abgeleiteten; bei den ersten wurde bloß der Nenner mit einem Strichelchen rechts oben gesetzt. Der Zähler, der hier immer 1 ist, wurde nicht ausgedrückt; so ist $^1/_3 = \gamma'$; für $^1/_2$ hatte man besondere Zeichen. Auch abgeleitete Brüche stellte man gerne, wie bei den Ägyptern, als Summen von Stammbrüchen dar, wie z. B. $^{49}/_{64} = {}^1/_2\,{}^1/_4\,{}^1/_{64}$; sonst schrieb man zuerst den Zähler und rechts oben den Nenner mit einem Akut oder Cirkumflex: $^9/_{11} = \vartheta^{\iota\alpha'}$; $^{58}/_{484} = \overset{\nu\pi\delta}{\nu\eta}$ (Nesselm. 112). Eine andere Art, abgeleitete Brüche darzustellen, führt Cantor, Vorlesungen S. 107 an. Zuerst wird der Zähler mit einem Accente rechts oben und dann der Nenner 2mal mit 2 Accenten geschrieben, z. B.: $^{17}/_{21} = \iota\zeta' \varkappa\alpha'' \varkappa\alpha''$. Bekannt ist, daß Ptolemäus bei seiner astronomischen Rechnung die Sexagesimalbrüche anwandte; er teilte den Kreisdurchmesser in 120 Teile oder Grade, wie man später sagte; ein Grad wurde in 60 gleiche Teile geteilt, $^1/_{60}$ wieder in ebenso viele Teile ꝛc., so daß man die Reihe erhielt: $^1/_{60}$, $^1/_{60^2}$, $^1/_{60^3}$ ꝛc.; $^1/_{60}$ wurde erstes Sechzigstel, oder lat. minuta prima; $^1/_{60^2}$

Digitized by Google

weites Sechz. oder m. secunda, $^1/_{60^2}$ drittes Sechz. oder m. tertia u. s. f. genannt. Die ersten Sechzigstel hieß man endlich schlechthin Minuten, die zweiten aber Sekunden ꝛc. Die Grade oder Ganzen wurden durch einen kleinen Ring, der aber nicht als Null, welche die Griechen nicht kannten, angesehen werden darf (Nesselmann; Cantor, Mathem. Beitr. 122), oder auch durch einen horizontalen Strich, die Minuten mit 1, die Sekunden mit 2 Strichen ꝛc., wie jetzt noch, angedeutet.

Auch über die gemeine Rechenkunst der Griechen ist nur weniges bekannt; daß sie ihr dabei sinnlicher Hilfsmittel bedienten, sieht man schon an dem Verbum ψηφίζειν = calculare mit Steinchen rechnen. Dabei konnte die Rechentafel nicht fehlen, wie man denn auch 1846 auf Salamis einen marmornen Rechentisch aufgefunden hat. (Cantor, Mathem. Beitr. 132.) Darin aber, daß die Rechnungen auf irgend welchen Maschinen vollzogen wurden, mag der Grund liegen, daß man in den Schriften der Alten selbst keine ausgeführt sieht. Erst bei Eutokius (540 n. Chr.) finden sich in seinem Kommentar zu Archimedes' (287 v. Chr.) Kreisberechnungen, die nur Resultate enthalten, auch die Ausrechnungen. Wir wollen beispielsweise die Multiplikation von $\overline{\sigma\xi\varepsilon} = 265$ mit sich selbst aus Nesselmann anführen.

	In unsern Ziffern:	265
$\overline{\sigma\xi\varepsilon}$		265
$\delta\ \alpha$		
$M M \beta\alpha$		$40\,000 + 10\,000 + 2000 + 1000$
α		
$M\beta\gamma\chi\tau$		$10\,000 + 2000 + 3000 + 600 + 300$
$\alpha\ \tau\chi\varepsilon$		$+ 1000 + 300 + 20 + 5$
ζ		70 225.
$M\sigma\chi\varepsilon$		

Man befolgte also ungefähr dieselbe Ordnung wie beim Multiplizieren algebraischer Summen. Zur Erleichterung für das praktische Rechnen fehlte es ohne Zweifel nicht an theoretischen Regeln, wie man aus dem Fragment des 2. Buchs der Mathem. Sammlung von Pappus (s. Nesselm. 126) ersieht, wo allgemein gezeigt wird, wie Zehner mit Zehnern, Hunderter mit Hundertern, Zehner mit Hundertern ꝛc. multipliziert werden. Eine ausgeführte Division, und zwar mit Sexagesimalbrüchen, die Nesselm. S. 141 mitteilt, findet sich bloß bei Theon (im 4. Jahrh. n. Chr.); der Dividend ist $\alpha\varphi\iota\varepsilon\ \kappa'\ \iota\varepsilon''$; der Divisor: $\chi\varepsilon\ \iota\beta'\ \iota''$ d. i. $1515^0\ 20'\ 15'' : 25^0\ 12'\ 10''$. Das Verfahren ist im ganzen dem unsrigen ähnlich, indem Theon auch zuerst mit 25^0 in 1515^0 dividiert und dann mit dem Quotienten den ganzen Divisor multipliziert ꝛc.

Über Bedeutung und Methode des arithmetischen Unterrichts bei den Griechen führen wir noch einige Bemerkungen aus Platons Erziehungslehre nach Kapp an. „Von jeder andern Kunst und Wissenschaft muß die Arithmetik benutzt werden, vom Handel u. dgl., vorzüglich aber, was für unsere Jugend erwähnt werden muß, von der Musik, die ihren Rhythmus nach Zahlen abmißt, und von der Kriegskunst. — Doch in ihrem höheren Teile hat die Arithmetik noch wichtigeren Nutzen, weil sie von der Erscheinungswelt auf zur Wahrheit und zur Idee an sich führt, und so die höchste Philosophie vorbereitet. Wenn dem Menschen die Zahl genommen wird, so geht er aller höheren Einsicht und mit dieser auch der Tugend verlustig. Denn ein Wesen, das weder zwei, noch drei, noch Gerades und Ungerades, und überhaupt keine Berechnung verstände, würde niemals den Zusammenhang und die Verhältnisse der sinnlichen Empfindungen und Vorstellungen angeben können. — Der erste Unterricht für unsere Jugend wird durch allerlei Erfindungen erleichtert, um ihn im Spiele und mit Lust zu treiben. — Die Kinder können Äpfel und Kränze bald unter mehrere, bald unter wenigere ihrer Spielgenossen austeilen, wobei jeder gleichviel erhält. Oder sie können die einen Ersatz bildenden oder durchs Los gewählten Faustfechter und Ringer in Ab-

Digitized by Google

teilungen bringen und zwar abwechselnd in aufeinander folgender Ordnung und wie sie sonst zusammengestellt zu werden pflegen. Dann kann man auch, wenn man sie goldene, silberne, erzene und andere dergleichen Schalen zusammenmischen und alle wieder verteilen läßt, im Spiele die Zahlen gebrauchen lehren, dadurch dem Lernenden sowohl in Beziehung auf die Reihen des Heeres, die Führung und die Feldzüge desselben, als auch in Rücksicht auf die Verwaltung des Hauses nützen und überhaupt die Menschen sich selbst nützlicher und aufgeweckter bilden." In diesen pädagogischen Ratschlägen sind mehrere Hauptgrundsätze des modernen Rechenunterrichts niedergelegt; z. B. er soll anschaulich, formal und praktisch bildend sein.

Die Römer hatten von den Griechen zwar ihr Alphabet, aber nicht ihre Numeration entlehnt; ihre Ziffern I, V, X, L (ältere Formen: ψ, $\curlywedge$, $\perp$, $\sqcup$), C (Θ), D, M (Φ, ∞, CIↃ), haben, C, D und M ausgenommen, mit den etruskischen sehr große Ähnlichkeit; wenn nun Müller (Die Etrusker 2, 317) die letzteren für Anfangsbuchstaben der entsprechenden Zahlwörter erklärt, so müßte wohl das Gleiche auch von den römischen Ziffern gelten. Mommsen (Die unteritalischen Dialekte S. 19, 33) hält aber X, L, Θ und Φ für überflüssig gewordene Buchstaben der nach Italien gekommenen griechischen Alphabete und zwar sei X = ξ, $\curlywedge$ = χ, Θ = ϑ, Φ = φ. In seiner Römischen Geschichte I, 191, 2. Aufl., sieht er jedoch I, V, X für Nachbildungen des ausgestreckten Fingers; der offenen und der doppelten Hand an. C und M werden am einfachsten als die Anfangsbuchstaben der gleich geltenden Zahlwörter aufgefaßt. D ist die rechte Hälfte von Φ, wie IↃↃ = 5000 von CCIↃↃ = 10 000. Mit den 7 Ziffern nun mußten die Römer alle ihre Zahlen schreiben, sofern dies nicht durch Worte geschah, was jedenfalls die bestimmteste, wenn auch nicht kürzeste Methode ist. Während die Zahlausdrücke XI, XX, LXXX, DCCCC als Summen zu betrachten sind, erscheinen andere als Differenzen mit voranstehenden Subtrahenden. Es ist also IV = 1 von 5; IX = 1 von 10; XL = 10 von 50; XC = 10 von 100; CD = 100 von 500. Um mehrere Tausender zu schreiben, konnte man eine der Ziffern für 1000 entweder wiederholt setzen, also addieren, z. B. 2000 = MM = ∞ ∞ = CIↃCIↃ, oder stellte man sie als ein Produkt dar, in welchem man den Multiplikator vor das Tausendzeichen schrieb; 5000 = VM, 40 000 = XLM; auch konnte man CIↃ mit 10, 100 ꝛc. multiplizieren, indem man je einen neuen Bogen links und rechts beifügte; so ist 10 000 = CCIↃↃ; 100 000 = CCCIↃↃↃ. Diese Zahlendarstellung fand natürlich in der Weitläufigkeit der Bezeichnung bald ihre Grenzen. Viel kürzer wurde die Multiplikation einer Zahl mit 1000 und mit 100 000 angedeutet; im ersten Falle machte man bloß einen wagrechten Strich über die Zahl, so ist $\overline{\text{X}}$ = 10 000; $\overline{\text{CC}}$ = 200 000; im zweiten Falle einen senkrechten Strich auf jeder Seite: indem sich beide mit dem horizontalen Strich der Tausender oberhalb verbanden, erhielt man das Zeichen ⌐ für 100 Tausender; es ist daher $|\overline{\text{X}}|$ = 10.100 Tausend.; $|\overline{\text{XVI}}|$ = 16.100 T.; $|\overline{\text{M}}|$ = 1000.100 T. $|\infty\ \infty\ \infty|$ = 3000.100 T. ter millies centena millia. Die ganze römische Numeration war ebenso unsicher als weitläufig und inkonsequent. M wurde oft weggelassen, der Wert des dazu gehörigen Koefficienten mußte dann aus der folgenden Gruppe geschlossen werden; ferner findet man den Querstrich über Zahlen unter 1000, wogegen über den Tausendern zwei solcher Zeichen gefunden werden. Auch war dem Betrug Thür und Thor geöffnet, indem die Striche und Vierecke leicht gesetzt und weggelassen werden konnten, ohne die übrige Schrift im mindesten zu stören. Die Aussprache großer Zahlen war wegen der lästigen Wiederholung von Mille nicht minder schwerfällig.

Die Brüche drückte man gewöhnlich mit Worten aus, und zwar die Stammbrüche nur mit dem Nenner; z. B. $^1/_3$, $^1/_4$ ꝛc. mit tertia, quarta pars, oder auch bloß tertia, quarta; auch stellte man, wenn es anging, Brüche mit größeren Nennern gerne als Doppelbrüche mit kleineren Nennern dar; z. B. $^1/_{21}$ = $^1/_3$ / $_7$ tertia septima

Digitized by Google

pars, ein Drittel Siebentel; $^1/_6 = {}^1/_2/_3$ dimidia tertia pars, ein halbes Drittel. Bei abgeleiteten Brüchen mußten natürlich Zähler und Nenner angegeben werden, $^2/_7 =$ duae septimae; wenn es anging, löste man sie, wie bei den Griechen, in mehrere Stammbrüche auf, $^{16}/_{30} = {}^1/_2 + {}^1/_{30}$, dimidia et tricesima pars. Im gewöhnlichen Leben kam vorzugsweise eine Art von Duodezimalbrüchen vor, die sich zunächst auf die Einteilung des röm. Pfundes (as) in 12 Unzen gründeten, aber dann bei allen möglichen Gegenständen, wie Längen-, Flächen- und Zeitmaßen, Kapitalien, Erbschaftsmassen ꝛc. angewendet wurden, indem der As jedes beliebige Ganze vorstellen konnte. Sie spielten also eine ähnliche Rolle, wie in manchen Ländern unsere Dezimalbrüche. Wegen ihres häufigen Vorkommens hatten sie nicht nur besondere Namen, sondern auch besondere Zeichen: uncia (— od. ∞) $= {}^1/_{12}$ As; semuncia (℈) $^1/_{24}$; duella (𝍪) $= {}^1/_{36}$ ($^2/_{72}$); sicilicus (Ↄ) $= {}^1/_{48}$; sextula (ſ) $= {}^1/_{72}$; scriptulum Skrupel (℈) $= {}^1/_{288}$; siliqua $^1/_{1728}$. Auch für die Vielfachen der Unzen hatte man eigene Namen und Zeichen: sescunx $= {}^1/_8$ As $= 1^1/_2$ Unze; sextans $= {}^1/_6$ As $= 2$ U.; quadrans $= {}^1/_4$ As $= 3$ U.; triens $= {}^1/_3$ As $= 4$ U.; quincunx $= {}^5/_{12}$ As $= 5$ U. ꝛc. (S. Becker III. 2, 42; Hultſch, Griechiſche und römiſche Metrologie, S. 110 ꝛc.) Wenn mit dieſen Brüchen vorzugsweiſe im Verkehrsleben gerechnet wurde, indem man auch andere und beſonders häufig vorkommende, wie 16tel, 32ſtel, 64ſtel, da 1 As $= {}^1/_{16}$ Denar, $^1/_2$ As $= {}^1/_{32}$ D. war ꝛc., in die gebräuchlichen Duodezimalbrüche verwandelte (Becker III. 2, 14), was natürlich beim Unterricht beſonders eingeübt werden mußte, ſo waren doch, namentlich bei wiſſenſchaftlichen Berechnungen, Brüche anderer Art nicht zu vermeiden. Becker III. 2, 43 führt z. B. aus einer Beſtimmung des Sonnendurchmeſſers den Bruch an $^{1345}/_{4536}$, dargeſtellt als die Summe von $^1/_4 \times {}^1/_{24} + \frac{1 + {}^1/_{24} \times {}^1/_{168}}{216}$. Daß die Römer ſich durch mathematiſche Leiſtungen keineswegs ausgezeichnet haben, iſt bekannt. Nichtsdeſtoweniger brauchten ſie auf der hohen Kulturſtufe, die ſie eingenommen, praktiſches Rechnen im öffentlichen wie im Privatleben. Abgeſehen davon war eine gewiſſe Bekanntſchaft mit der Arithmetik für jeden notwendig, der nur einigermaßen auf Bildung Anſpruch machen wollte (Quinctil. Institut. 1, 10); denn man hielt den Unterricht in der Geometrie (Zahlen- und Formenlehre) auch für formal bildend, indem man glaubte, daß er den Geiſt aufwecke und den Verſtand ſchärfe, und da ſelbſt die Gegner zugeſtanden, daß dieſer Vorteil auch bei Schülern von zartem Alter hervortrete (ibid.), ſo läßt ſich ſchon daraus ſchließen, daß das Rechnen in den Kreis des Elementarunterrichts gehörte. Daß dies wirklich der Fall war, ſieht man wenigſtens für ſpätere Zeiten aus den Konfeſſionen des h. Auguſtin (I, XIII. 20. 22), wo er ſagt, das, wahrſcheinlich chorweiſe geſprochene: „unum et unum duo, duo et duo quatuor,“ ſei ihm ein verhaßter Geſang geweſen. Auch Stellen aus Horaz (Ars poet. 325 und Seneca ep. 88, 4) beweiſen, daß die Knaben rechnen konnten. Für Vorgerücktere ſcheint es beſondere Rechenlehrer, calculatores, gegeben zu haben, die auch beſſer bezahlt wurden als die Elementarlehrer. (S. Marquardt V, I. S. 94.)

Bei der Schwerfälligkeit des römiſchen Zifferſyſtems waren anderweitige Hilfsmittel zum Rechnen ein doppeltes Bedürfnis. Es ſind dies dieſelben, die auch von den Griechen und wahrſcheinlich von dem ganzen Orient benutzt wurden. Das erſte ſind die Finger. Daß die Römer ſich ihrer beim Rechnen bedienten, beweiſt Prof. Rödiger in einer Abhandlung der Jahresberichte der orientaliſchen Geſellſchaft für $18^{45/46}$, S. 221 ff. mit Stellen aus lateiniſchen Autoren. Beda (geb. 673, geſt. 735) hat eine beſondere Abhandlung darüber geſchrieben: »De computo vel loquela digitorum«. Hiernach beſteht die Kunſt darin, durch beſtimmte Stellungen der Finger und Hände alle Zahlen von 1 bis zu einer Million auszudrücken. Die 9 Einheiten wurden durch die 3 letzten und die 9 Zehner durch die 2 erſten Finger der linken Hand dargeſtellt. Dieſelben Stellungen machten die Finger der rechten, und zwar der Daumen und Zeigefinger, um

Digitized by Google

die Hunderter, und die drei letzten, um die Tausender zu bezeichnen. Die Zehntausender gab die linke Hand an, indem sie auf die Brust, den Unterleib u. s. f. gelegt wurde; die rechte Hand nahm dieselben Stellungen ein, um die gleiche Anzahl von 100=Tausendern anzudeuten. Schlug man nun die Finger beider Hände ineinander, so hatte man eine Million. Diese plastische Darstellung der Zahlen, die Beda eine utilissimam primo promptissimamque solertiam nennt, hatte den Vorteil, daß sie auch Leute, die des Schreibens und Lesens unkundig waren, lernen konnten, und das schriftliche wie das Kopfrechnen unterstützte, auch den kommerziellen Verkehr zwischen Personen vermittelte, die nicht miteinander sprechen konnten oder wollten. — Das andere, viel wichtigere Hilfsmittel, war der Abacus, eine Tafel von Holz, Metall, Stein, wohl auch von andern Stoffen. (S. Cantor, Mathem. Beiträge, S. 138, Fig. 33.) Die 4 Exemplare, welche man davon kennt (Marquardt V, I. S. 100), haben folgende im ganzen übereinstimmende Einrichtung: auf der Tafelfläche sind acht gleich lange miteinander parallel laufende Vertiefungen eingegraben, in deren jeder sich vier verschiedene Knöpfe befinden, nur die erste rechts hat ihrer fünf. Diesen entsprechen weiter oben acht andere Vertiefungen in gleicher Richtung, und nur durch einen kleinen Zwischenraum von den unteren getrennt; sie sind etwa den dritten Teil so lang als diese und enthalten alle einen beweglichen Knopf. Über den längeren Einschnitten stehen auf dem freien Raum zwischen der oberen und unteren Reihe von rechts nach links die Zeichen: ○, was Unzen bedeutet, dann I, X, C, (|), ((○)), ((◎)), |X|, welche in aufsteigender Ordnung die Stellen des Zehnersystems von 1 bis 1 Million anzeigen. Auf dem freien Raume rechts sind auf einem Exemplar noch drei längere Einschnitte angebracht für die Bruchrechnungen. Die Bedeutung der ganzen Einrichtung ist leicht zu erkennen. Die 4 Knöpfe in den unteren längeren Einschnitten stellen 4 Einheiten der darüber stehenden Aufschrift dar, also der Reihe nach 4 Einer, 4 Zehner ꝛc.; der obere einzelne Knopf aber hat den Wert von 5, so daß in jeder Stelle 9 Einheiten vorkommen, mit denen man alle Zahlen von 1 bis 9 Millionen bezeichnen konnte. Die in Rechnung genommenen Knöpfe wurden auf die der gewöhnlichen Stellung entgegengesetzte Seite geschoben; sie waren leicht zu übersehen und man konnte deshalb wohl noch bequemer und schneller darauf rechnen, als mit der russischen Maschine, welche in jeder Reihe 10 Kugeln hat. In der Stelle für die Unzen muß man dem oberen Knopf den Wert von 6 Einheiten beilegen; da außerdem in dem unteren Einschnitt noch 5 Knöpfe waren, so konnte man 11 Unzen darstellen, und das genügte, weil 12 U. 1 As oder 1 Ganzes gaben.

Ein weiteres Hilfsmittel waren Rechentafeln, auf welchen Rechensteine (calculi) oder Rechenpfennige auf Linien aufgelegt wurden. Ungeübtere benutzten auch Rechenknechte, sogenannte Faulenzer; Sammlungen von Summen, Differenzen, Produkten; Quotienten konnte man aus den letzteren und ihren Faktoren bestimmen. Sammlungen dieser Art, wie der Calculus des Victorius, waren namentlich bei Multiplikationen größerer Zahlen und bei dem schwierigen Bruchrechnen sehr erwünscht. Es kommen aber auch Übungen aus den ersten Anfängen des Rechenunterrichts darin vor; wie z. B. VIIII et VIIII (=) XVIII; VIIII et VIII (=) XVII; VIII et VIII (=) XVI. Eine Tabelle für die Subtraktion hat die Form: De Ī t (trahe?) c R (restant?) d cccc; de Ī t cc R dccc . . . . (Friedlein, Zahlzeichen, 162).

Ein anders eingerichteter Abacus als der römische findet sich in einigen Handschriften der sogenannten Geometrie des Boethius aufbewahrt (s. Cantor, Mathem. Beitr. 201 ff., Friedlein in Gerbert ꝛc.); er wird von ihm die Pythagoreische Tafel genannt. (Wir führen ihn hier auf, weil er dem Boethius zugeschrieben wird.) Das Wesentliche daran sind 1) die durch senkrechte Striche gebildeten Kolumnen zur Bezeichnung der Stellen des Zehnersystems von 1 bis 100 000 Millionen; 2) bewegliche, auf kleinen Würfeln oder Kegeln angebrachte Zeichen für die Zahlen von 1 bis 9, die Buchstaben oder sonst beliebig gewählte Ziffern sein konnten. Die Bedeutung der Ko-

Digitized by Google

lumnen ist auf der von Cantor Fig. 39 mitgeteilten Abzeichnung des Rechenbrettes von rechts nach links bestimmt durch die römischen Ziffern: I, X, C, Ī, X̄, C̄, M̄ I, X̄ Ī M̄, C̄ Ī M̄, Ī M̄ Ī, X̄ M̄ Ī, C̄ M̄ Ī. Die 9 beweglichen Ziffern (apices) wurden nun, je nach dem Wert, der ihnen beigelegt wurde, in die Kolumne der Einer, Zehner, Hunderter ꝛc. eingesetzt und man konnte auf diese Weise, auch ohne Null, jede beliebige Zahl auf dem Abakus darstellen, indem man die Kolumne leer ließ, in welche nichts einzulegen war. Nur außerhalb des Rechenbrettes konnte man ohne die Null keine Zahl anschreiben; dazu brauchte man die römischen Zahlzeichen. Dieser sogenannte pythagoreische Abakus war auch viel einfacher als der römische und jeder konnte sich ihn nach Bedürfnis mit Leichtigkeit selbst anfertigen. Die Ziffern konnten natürlich auch in die Kolumnen mit einem Griffel eingeschrieben werden, und dies scheint, namentlich wenn man sich einer mit Staub oder Sand bestreuten Tafel bediente, gewöhnlich der Fall gewesen zu sein (s. Chasles, Comptes rendus XVI, 1410). Was nun den Gebrauch dieses Abacus betrifft, so war er ohne Zweifel, wie der römische, zu allen 4 arithmetischen Grundoperationen zu verwenden. Doch erwähnt Boethius das Addieren und Subtrahieren nicht; er sagt bloß, daß sich die Pythagoreer ein gewisses Formular gezeichnet haben, um in den Multiplikationen, Divisionen und Messungen Fehler zu vermeiden. Seine Regeln beschränken sich daher auf die dritte und vierte Species. Zuerst hatte man die Zahlen, mit denen man operierte, auf dem Abacus darzustellen. Boethius giebt darüber keine weitere Auskunft; ein anonymer Schriftsteller aus dem 12. Jahrh. (Chasles, Comptes rendus XVI, S. 218 ff.), sagt, man setze den Multiplikanden oben und den Multiplikator unten auf dem Abacus auf und das Produkt in der Mitte. Nach griechischer Sitte schritt man bei der Ausführung von den höheren Stellen zu den niedern fort (Nesselmann 115). Da bei der Multiplikation zweier einziffriger Zahlen nur ein- und zweiziffrige sich ergeben, so war bloß zu bestimmen, in welche Kolumnen man die Einheiten (digiti) und die Artikuli (Zehner) stellen müsse. Die Regeln sind ganz äußerlich gehalten. Wenn man Einheiten mit Zehnern multipliziert, so kommen die Digiti (des Produkts) in die Zehner, die Artikuli in die Hunderter; multipliziert man aber Einheiten mit Hundertern, so stelle man die Digiti in die Hunderter, die Artikuli in die Tausender u. s. f. bis zu den Hunderttausendern. Ferner: Wenn man Zehner mit Zehnern multipliziert, so hat man die Digiti in den Hundertern und die Artikuli in den Tausendern u. s. f. wieder bis zu den Hunderttausendern. In ähnlicher Weise wird die Stelle der Digiti und Artikuli bestimmt, wenn man mit 100, 1000 ꝛc. bis zu 100 Tausend multipliziert; damit ist die Lehre von der Multiplikation abgemacht. Daß die Einzelprodukte auf dem Abacus addiert und das Gesamtresultat in die gewöhnliche Schrift umgesetzt werden mußten, verstand sich von selbst. Wer die aufgestellten Regeln auswendig konnte, war imstande, jede Multiplikation mit ganzen Zahlen auf dem Abacus auszuführen. Der Apparat konnte durch die Veranschaulichung, die er gab, auch ein Verständnis ermitteln, bezweckt war dieses aber nicht. — Die Division ist die Rechenoperation, über welche man bei den alten Autoren am wenigsten genügende Aufklärung findet. Die erste ausführliche Darstellung findet sich bei Boethius; aber sie ist so kurz und mit solcher Unklarheit abgefertigt, daß Chasles meint, der Text müsse lückenhaft oder sonst wie verdorben sein. Doch scheint die ursprüngliche Fassung schon an den erwähnten Mängeln gelitten zu haben, denn es heißt gleich anfangs: Breviter etenim de his (divisionibus) et summatenus dicturi; si quae obscura intervenerunt, diligenti lectorum exercitio ad investiganda committimus. Es werden nun im ganzen 5 Regeln für bestimmte Fälle aufgestellt, wir wollen nur 2 der leichter verständlichen davon anführen: 1) „Wenn Zehner, Hunderter ꝛc. durch sich selbst, d. h. wieder durch Zehner u. s. w. dividiert werden sollen, so muß man die kleineren von den größeren abziehen.“ Die Division wird also in eine Subtraktion verwandelt. 2) „Will man aber Zehner oder Hunderter ꝛc. durch einen einfachen Divisor, oder die folgenden,

Digitized by Google

d. h. Hunderter ꝛc. durch einen Zehnerdivisor teilen, so muß man sie durch die genommene Differenz dividieren." Chasles erklärt dieses Verfahren in den Comptes rendus XVI, 171; wir wollen es an dem Beispiel 90 : 7 veranschaulichen. Statt 7 nimmt man die Differenz 10—3 und verfährt wie in der Algebra, wenn der Divisor diese Form hat. Man dividiert zuerst mit 10 in 90, wodurch man einen Fall der ersten Regel erhält; $^{90}/_{10} = 9$. Zieht man dann 9 . 10 vom Dividenden ab, so hat man 9 . 3 zu viel weggenommen und muß daher zum Rest wieder ebensoviel addieren; 27 bildet nun den neuen Dividenden; $^{27}/_{10} = 2$ und 7 als Rest. Hier hat man 2 . 3 zu viel abgezogen, muß also wieder 6 addieren, was mit dem schon vorhandenen Rest 13 giebt, $^{18}/_{10} = 1$, Rest 3; 3 . 1 noch dazu addiert, giebt als letzten Rest 6; der Gesamtquotient ist 9 + 2 + 1, Rest 6, oder $12^{6}/_{7}$. Die übrigen beziehen sich auf besondere Fälle, wo Zehner mit Einheiten durch einen einfachen oder zusammengesetzten Zehner; Hunderter und Tausender oder höhere Zahlen durch einen zusammengesetzten Zehner; Hunderter und Tausender durch Hunderter mit Einheiten (z. B. 800 : 206) dividiert werden sollen; die Regeln leiden aber an solcher Dunkelheit, daß Friedlein, der gründlichste Kenner dieser mittelalterlichen Rechenkunst, bei der Erläuterung des letzteren Falles sagt, „er wage nicht zuversichtlich auszusprechen, daß er das damalige Verfahren richtig angebe." Wer den Gegenstand weiter verfolgen will, den verweisen wir auf die Geschichte der Geometrie von Chasles, Cantors mathematische Beiträge und Friedleins „Gerbert, die Geometrie von Boethius und die indischen Ziffern". Boethius († 524) stand bei seinen Zeitgenossen und noch mehr bei den nachfolgenden Generationen wegen seiner philosophischen und mathematischen Schriften in hohem Ansehen. Die letzteren sind aber eigentlich nur Übersetzungen aus dem Griechischen. Seine Institutio arithmetica enthält theoretische Zahlenbetrachtungen, aber nichts vom praktischen Rechnen. Im ganzen war die mathematische Litteratur, welche das Mittelalter von den Römern überkommen, dürftig, wurde aber „mit Pietät bewahrt, wenn auch nicht bereichert." Die Rechenkunst wurde besonders in den Klöstern gepflegt, wo man sie zur Festsetzung der kirchlichen Feste, wie auch des Kalenders für das laufende Jahr nötig hatte. Die Kirchenrechnung (computus) war daher nach einer Verordnung Karls des Großen obligater Unterrichtsgegenstand in allen Klosterschulen. Das Rechnen geschah wohl selten auf dem Papier, häufiger nach alter Weise an den Fingern (Hankel, Gesch. d. Math. S. 309) und auf dem Abacus mit verschiebbaren Knöpfchen oder mit losen Steinchen (Ztsch. f. M. u. Ph. X. Bd. S. 245). Von den Männern, welche sich dieses Unterrichtsgegenstandes besonders annahmen, sind zu nennen: der ehrwürdige Beda (672—735); er schrieb über die Zeitrechnung, Fingerrechnung und über die schwerfällige röm. Bruchrechnung de ratione unciarum; Alkuin (735—804), man hat von ihm Praepositiones ad acuendos juvenes, arithmetische Aufgaben zur Verstandesschärfung der Jugend; Hrabanus Maurus († 856), Vorsteher der Klosterschule in Fulda, verfaßte einen computus nach Beda. Ein von Pater Martin Marty in Einsiedeln i. J. 1857 veröffentlichtes Programm: „Wie man vor 1000 Jahren lehrte und lernte", enthält folgende Stellen aus dem Tagebuch des Mönchs Walafried Strabo (geb. 806 in Allemannien), die einen Blick thun lassen in den mathematischen Studiengang eines Schülers des Klosters Reichenau: „Im Sommer 822 begann ich unter Tattos Leitung das Studium der Mathematik; zuerst erklärte er uns die Bücher des Konsuls Manlius Boethius über die verschiedenen Arten und Einteilungen, sowie über die Bedeutung der Zahlen (wahrscheinlich nach seiner noch vorhandenen Arithmetik, d. h. Zahlenlehre nach griechischer Behandlungsweise); dann lernten wir das Rechnen mit den Fingern und den Gebrauch des Abacus nach den Büchern, welche Beda und Boethius darüber geschrieben haben. Jahr 823. Wir setzten unsere Studien nach Boethius fort; zunächst beschäftigten uns seine 3 Bücher über Geometrie, wozu wir überdies eine Sammlung anderer geometrischer Schriften benutzen konnten. — Mit Ostern des folgenden Jahres

Digitized by Google

machten wir uns an das Studium der Musik (d. h. der mathematischen Verhältnisse der Töne). Mit um so mehr Eifer studierte ich daher die Bücher des Boethius und las Beda." Jahr 825. Astronomie: „Grundriß des Boethius und die Schriften Bedas über Sonnen-, Mond- und Planetenlauf, Gebrauch des Astrolabs und Horoskops, der Sonnenuhr und des Tubus."

Im 10. Jahrh. führte Gerbert, der nachmalige Papst Sylvester II. († 1003), im christlichen Abendlande den Abacus mit Kolumnen ein, der ganz eingerichtet war und ebenso gebraucht wurde wie der oben erwähnte in der Geometrie des Boethius. G. war 10 Jahre lang Lehrer an der berühmten Klosterschule zu Reims. Für die Zwecke des Unterrichts ließ er einen Abacus von Leder und 1000 Apices von Horn anfertigen, welche die Zahlen von 1 bis 9 in der Form der Gobarziffern darstellten, die sich in Handschriften des 11. und 12. Jahrh. mit verschiedenen Abweichungen vorfinden. In seinem libellus de numerorum divisione giebt Gerbert eine Anleitung zum Multiplizieren und Dividieren. Seine Regeln stimmen im ganzen mit denen der Ars geometrica des Boethius überein; sie sind ausführlicher, aber oft nicht weniger dunkel, weshalb auch der englische Chronist Wilhelm von Malmesbury († 1150) sagen konnte: Regulas dedit, quae a sudantibus abacistis vix intelliguntur. S. Chasles, Comptes rendus, XVI, S. 156, 280. Friedlein, Gerbert S. 46 f. und die Zahlzeichen S. 103, 106 ff.; Ztsch. f. Mathem. u. Physik X, S. 279.

Durch Gerberts und seiner vielen Schüler Thätigkeit verbreitete sich das Kolumnenrechnen in den Klöstern des nördlichen Frankreichs, Lothringens, Allemanniens und Italiens. Es erschienen Abhandlungen darüber, in denen ein wirklicher Fortschritt zur Einfachheit und Klarheit bemerkbar ist. Chasles führt namentlich an die von Bernelinus, einem unmittelbaren Schüler Gerberts (c. 1000), von Guido von Arezzo (c. 1028) über die Kunst auf einer mit Sand bedeckten Tafel zu rechnen; von Hermann Contractus (der Lahme) (1013—1054); Radulph von Laon († 1131), Bruder des berühmten Anselm; Gerland (c. 1150) und endlich von einem Anonymus auch aus dem 12. Jahrh.; Chasles hat seine Arbeit abdrucken lassen (Comptes rendus, XVI, S. 218). Wir können ihn als den letzten würdigen Repräsentanten dieser Rechnungsart ansehen, und wollen uns deshalb etwas näher mit ihm beschäftigen. Verglichen mit Boethius, ist seine Arbeit viel verständlicher und praktisch brauchbarer; die ganze Auffassung ist eine freiere und allgemeinere, weshalb auch die Regeln weniger zahlreich sind. Nachdem er die nötigen Erläuterungen über den Abacus und den Gebrauch der 9 Zahlzeichen oder der Apices gegeben, die Digiti und Artikuli erklärt und die Fingerrechnung erörtert hat, geht er sogleich zur Multiplikation über. Statt die Regeln dafür einzeln anzugeben, wollen wir das Verfahren an einem von ihm selbst gewählten Beispiel, 4600 . 23, mit seinen eigenen Worten zeigen. „Setzen wir", sagt der Verfasser, „drei in die Kolumne der Einheiten und zwei in die der Zehner als Multiplikatoren; sechs in die Kolumne der Hunderter und vier in die der Tausender. Da die Multiplikatoren unten und die Multiplikanden oben stehen, so wird man das, was durch die Multiplikation herauskommt, in den mittleren Raum setzen. Nun sagen wir: dreimal sechs machen XVIII; die Regel ist aber die: Wenn eine Zahl in der Kolumne der Einheiten eine Zahl in irgend einer andern Kolumne multipliziert, so setzet den Digitus in diese (letztere), und den Artikel in die folgende Kolumne. Setzen wir daher VIII, welches der Digitus ist, in die Kolumne der Hunderter, und X, welches der Artikel ist, in die der Tausender, und zwar in den mittleren Raum. Da man für 10 kein besonderes Zeichen (auf den Apices nämlich) hat, so setzet die Zahl, welche allein in der Kolumne der Zehner X ausdrücken kann, nämlich die Einheit. Und ebenso werdet ihr es machen, wenn ihr ein vielfaches von X zu setzen habt. Und damit ihr wisset, wie man die Artikel unterbringt, so setzet immer 2 für XX, 3 für XXX ꝛc. Sind die Zahlen VIII und X so gesetzt, so muß noch vier in der Kolumne

Digitized by Google

der Tausender durch drei in der Kolumne der Einheiten multipliziert werden, also dreimal IIII, XII. Die oben ausgesprochene Regel bleibt dieselbe; setzen wir daher die Zahlen in den mittleren Raum, und zwar zwei in die Kolumne der Tausender, und zehn in die der Zehntausender. Es bleibt uns noch übrig, die zwei Multiplikanden mit zwei zu multiplizieren; zweimal VI, XII. Die Regel ist diese: Wenn eine Zahl in der Kolumne der Zehner eine Zahl irgend einer andern Kolumne multipliziert, so setze den Digitus in die zweite (nächste) Stelle, von dieser letzten an gerechnet, und den Artikel in die darauf folgende. Es ist nun noch vier in der Kolumne der Tausender durch zwei in der Kolumne der Zehner zu multiplizieren; zweimal vier, VIII. Die Regel ist dieselbe. Man setze VIII in die zweite Kolumne von den Tausendern und man wird nichts mehr zu multiplizieren haben." Auf dem Abakus nimmt sich die Rechnung mit unsern Ziffern so aus:

CM	XM	M	C	X	I	
		4	6			Multiplikanden.
		1	8			Produkt aus 600 . 3.
	1	2				— — 4000 . 3.
	1	2				— — 600 . 20.
	8					— — 4000 . 20.
1		5	8			Gesamtprodukt.
				2	3	Multiplikatoren.

Nach Vollendung der Multiplikation müssen die Teilprodukte addiert werden, was der Verf. das Reinigen der Kolumnen nennt. Er beschreibt dieses Verfahren und schließt mit den Worten: „Nach dieser Operation haben wir die Einheit in der Kolumne der Hunderttausender, 5 in der der Tausender, 8 in der der Hunderter. Man kann also mit Sicherheit sagen, daß wenn IIII Tausend sechs Hundert mit XXIII multipliziert wird, das Produkt Ein hundert und fünf tausend acht hundert ist." Die allgemeine Multiplikationsregel für den Abacus ist so formuliert: „So weit die Kolumne, welche multipliziert, von den Einheiten entfernt ist, so weit muß der Digitus von der Kolumne des Multiplikanden (nach links) entfernt sein und der Artikel kommt immer in die nächste Kolumne."

Auch die Division wird von dem Anonymus klarer und vollständiger dargestellt, als von Boethius, und überdies noch durch Beispiele erläutert. Sie kann ohne Differenz, unserem Verfahren ähnlich (regula aurea), oder mit Differenz (reg. ferrea), vollzogen werden. Für die einfache Division werden folgende Regeln aufgestellt: Wenn der Divisor (als bloße Ziffer betrachtet) kleiner oder eben so groß ist als der Dividend, d. h. als die höchste Stelle desselben, so wird er in dieselbe Kolumne über ihn gesetzt; ist er größer, in die nächst niedere. Ist der Divisor eine Einerzahl, so kommt der Quotient in dieselbe Kolumne, in welche man ihn, zum Behuf der Division, gesetzt hat; ist er ein Zehner, so kommt der Quotient in die nächst niedere; ist er ein Hunderter, in die zweitnächste ꝛc. Überhaupt wird er immer um so viele Kolumnen zurückgesetzt, als der Divisor selbst seinem eigentlichen Wert nach von den Einheiten entfernt ist. Beispielsweise wollen wir die Division 100 000 : 20 023 nach der regula aurea ausführen:

Digitized by Google

CM	XM	M	C	X	I	
	2			2	3	Divisoren.
1	2					Größter Divisor. Dividend.
	2					Rest.
			1			Derselbe Rest in anderer Form.
	1	9	9			20000 = 19000 + 900 + 100.
				8		Produkt aus dem Quot. 4 in 20.
	1	9	9	2		Rest.
				1	2	Produkt aus 4 und 3.
	1	9	9		8	Rest der Division.
					4	Quotient.

Nach der regula aurea wird die regula ferrea, die Division mit Differenzen, entwickelt, ein Verfahren, das im wesentlichen oben dargestellt worden ist.

Wir müssen hier den Faden der geschichtlichen Entwicklung unterbrechen, um einen Blick auf das Zahlenwesen zweier weit abliegender Völker, der Chinesen und Inder, zu werfen, von denen das eine bis jetzt gar keine nachweisbare Beziehung zu dem unsrigen zeigt, das andere aber epochemachend auf dasselbe eingewirkt hat. In der ältesten Numerationsmethode der Chinesen gab es besondere Zeichen für die 9 Einheiten, für 10, 100, 1000 und 10000; eigene Namen wenigstens soll es auch noch für höhere Potenzen von 10 gegeben haben. Die Zahlen wurden in der Richtung ihrer Wortschrift von oben nach unten geschrieben. 346595 wurde dargestellt, indem man zuerst das Zeichen für 3, darunter das für 10, unter dieses 4 und dann das für 10000 setzte; man hatte also der Reihe nach $(3 . 10 + 4) . 10000$; dann folgte das Zeichen für 6 mit der darunter stehenden Ziffer für 1000; hierauf 5 mit dem Zeichen für 100; dann 9 mit 10, und endlich, zu unterst, 5, so daß man lesen mußte: $(3 . 10 + 4)$ mal 10000; 6mal 1000, 5mal 100, 9mal 10 und 5. Eine andere, ohne Zweifel viel jüngere Zahlenschrift kennt schon die Null, aber noch nicht den eigentlichen Stellenwert der Zahlen, indem dieser noch besonders angezeigt werden mußte; sie bildet den Übergang zur Positionsarithmetik. Daß diese Methode keine einheimische ist, geht wohl schon aus dem Umstande hervor, daß die Zahlen nicht mehr senkrecht unter, sondern horizontal nebeneinander, von links nach rechts absteigend, geschrieben werden. Für diese Art der Numeration haben sie einfachere Zahlzeichen als bei der alten. Die 3 ersten Einheiten werden durch senkrechte oder wagrechte Striche bezeichnet. 4 durch ein schräges Kreuz, also eigentlich durch 4 Striche; 5 durch ein, unserer 8 ähnliches, oben offenes Zeichen; die Einheiten von 6—9 wurden additionsweise durch die Verbindung der Zeichen von 1—5 dargestellt. Man schrieb nun z. B. 5765, mit unsern Ziffern dargestellt, so: $\overset{5}{1000}\ \overset{7}{100}\ \overset{6}{10}\ 5$. Fehlte eine Stelle, so setzte man in dieselbe einen kleinen Kreis, d. h. eine Null, und schrieb z. B. 704 so: $\overset{7}{100}\ 0\ 4$. Von dieser Darstellung war der Schritt zur eigentlichen Numeration mit Stellenwert nicht mehr groß, wie sie denn auch in der That längst mit der Positionsarithmetik bekannt sind. Für diese bezeichnen die Chinesen die Einheiten von 1 bis 5 mit Strichen, die wieder senkrecht oder wagrecht zusammengestellt werden und mit einem Blick zu übersehen

Digitized by Google

sind. In den Zahlen von 6—9, die alle 5 enthalten, wird dieses immer durch einen wagrechten Strich bezeichnet, zu dem dann so viele weitere Einheiten (von denen wenigstens eine immer senkrecht auf demselben steht), als man gerade darstellen will, hinzukommen; so ist 6 = ⊥ oder ⊤; 7 = ⊓ oder ⊥̄; 8 = ⊓⊓ oder ⊥̄̄; 9 = ⊓⊓⊓ oder ⊥̄̄̄; die Zahl 470 809 wird demnach von den Chinesen geschrieben: ≡ ⊓ ○ ⊓⊓ ○ ⊓⊓ oder: ≡̄ ⊥̄ ○ ⊥̄̄ ○ ⊥̄̄̄. Diese Zeichen sollen nicht früher als 1240 n. Chr. erschienen sein.

Über ihre Rechenkunst selbst sollen reiche, zum Teil bis ins höchste Altertum hinaufragende litterarische Hilfsquellen vorhanden sein; (S. Arithmetik der Chinesen von Biernatzki, in Crelles Journ. Bd. 52. S. 59 ff.). Dabei darf freilich nicht außer acht gelassen werden, daß die chinesischen Zeitangaben über dieselben durchaus nicht immer zuverlässig sind. Für das älteste Werk halten die chinesischen Geschichtsschreiber: „Die 9 arithmetischen Sektionen", die ursprünglich auf Veranlassung des 27 Jahrh. v. Chr. regierenden Kaisers Hwang-ti abgefaßt worden sein sollen; sie müssen jedenfalls ein hohes Alter haben, denn die ältesten arithmetischen Schriften beziehen sich darauf. Nach Biernatzki enthalten die 9 Sektionen einen ziemlich vollständigen Kursus der praktischen Arithmetik nebst algebraischen Gleichungen und Trigonometrie. Aber es wird wohl unmöglich sein, ihren ursprünglichen Inhalt zu bestimmen, da die späteren Kommentatoren, abweichend von unserer Weise, ihre eigenen Verdienste gerne den Vorfahren beilegen. Nach dem Schuking, einem der ältesten und heiligsten Schriftwerke der Chinesen, soll der Kaiser Yaou, 2300 v. Chr., ein Kollegium von Astronomen gegründet haben, welche die Länge des Jahres bis auf eine Stunde berechnen konnten. In einem Werke, das einem Kaiser 1100 v. Chr. zugeschrieben wird, findet sich schon der pythagoreische Lehrsatz wenigstens für einen bestimmten Fall ausgesprochen: Das Quadrat der Hypotenuse gleich 25, ist gleich den Quadraten der beiden Katheten. Um 200 v. Chr. soll der Kaiser Hoang-ti, Begründer einer neuen Dynastie, ein gewaltiges Autodafe mit den vorhandenen chinesischen Schriftwerken vorgenommen haben, damit die Leute das Alte vergessen und sich leichter an das Neue gewöhnen möchten. Dabei gingen wohl auch viele mathematische Werke zu Grunde. Von da an habe sich aber ihre Zahl wieder so vermehrt, daß, wie Biernatzki bemerkt, eine bloße Aufzählung der Titel zu weit führen würde. An dem Faden der 9 Sektionen scheint sich die chinesische Arithmetik etwa bis zum 13. Jahrh. n. Chr. selbständig fortentwickelt zu haben. Um diese Zeit aber, wo man den Gebrauch der Null findet, müssen die Chinesen mit der indischen Rechenkunst bekannt worden sein (Cantor, Mathem. Beiträge, S. 47). Biernatzki führt aus einem der alten Werke folgendes Subtraktionsbeispiel an, das ganz auf unser Verfahren hinweist:

| ≡ ⊓ ○ ○ ○ ○	In unserer Schrift:	1 470 000
⊤ × |||| ⊥ ×		64 464
| ≡ ○ ≡̄ |||| ≡ ⊤		1 405 536

Von dem 14. Jahrh. an, aus welchem „Der kostbare Spiegel der 4 Elemente" als vortrefflich gerühmtes arithmetisches Werk stammt, scheint ein langer Stillstand und ein großer Zerfall der mathematischen Studien überhaupt eingetreten zu sein; denn als die Jesuiten im 16. Jahrh. nach China kamen, wußten sie sich besonders durch ihre mathematischen Kenntnisse eine glänzende Stellung am Hof zu Peking zu schaffen. Ein einheimischer Gelehrter aber, der ein großer Kenner des Altertums war, suchte, wahrscheinlich aus nationaler Eifersucht, den Nachweis zu liefern, daß das meiste von dem, was die Fremden als neu vorbrachten, den Chinesen schon Jahrhunderte vorher bekannt gewesen sei. Ein Bericht des Grafen d'Escayrac de Lautüre (Comptes rendus de l'Ac. 1860, 2. S. 88), den Kaiser Napoleon mit einer wissenschaftlichen Mission nach China betraut hatte, giebt uns eine weniger günstige Vorstellung von dem

Digitized by Google

athematiſchen Talent der jetzt lebenden Chineſen als Biernatzki und Libri I, S. 135 ff. r ſpricht es ihnen faſt ganz ab und behauptet, ihr Verſtand könne höhere Abſtraktionen rr nicht faſſen; die Algebra ſei deshalb von allen Wiſſenſchaften die, welche ſie am enigſten begreifen. Dagegen führen ſie die Rechnungen des praktiſchen Lebens auf ihrem uan-pan (wörtl. Rechen-Brett) mit unglaublicher Geſchwindigkeit aus. Er ſelbſt ſei kein hlechter Rechner, und doch haben Chineſen, die nicht zum Handelsſtand gehören, zu Auf- ıben, die er ihnen vorgelegt, ein Drittel oder die Hälfte der Zeit weniger gebraucht als er. Die kleinſten Kinder lernen in 2 Monaten ſich des Suan-pan mit großer Schnelligkeit ıdienen, und es würde eben ſo ſchwierig ſein, in China jemand zu finden, der den ebrauch desſelben nicht verſtehe, als es bei uns leicht ſei, Leute zu treffen, welche die ewöhnlichſten Aufgaben der Arithmetik, gar nicht oder nur ſehr unvollkommen löſen önnen. Man finde den Suan-pan bei allen öffentlichen Verwaltungen, wie in allen ontoren der europäiſchen Kaufleute, wo Chineſen als Kaſſiere angeſtellt ſind; ſelbſt die igenen Rechnungen von einiger Bedeutung laſſen die Europäer, wie Miſſionar Gußmann erſichert, durch Chineſen kontrollieren; auch befänden ſich dieſe bei ihrer Rechenweiſe o gut, daß niemand an eine Veränderung denke. In Ermanglung eines Suan-pan ehmen ſie Kieſelſteine oder andere kleine Gegenſtände. Der Suan-pan iſt ein Rahmen n der Form eines länglichen Vierecks, in welchem eine Anzahl Drähte oder Schnüre ufgeſpannt ſind, die ſenkrecht auf der dem Rechner zugekehrten Langſeite ſtehen. Ungefähr in 2 Dritteln der Höhe iſt ein Querdraht gezogen; in dem untern Teil der ſenkrechten Drähte ſind 5 Kugeln, deren jede 1 bedeutet, in dem obern 2, deren jede 5 darſtellt, ſo daß alſo in dem ganzen Draht 15 Einheiten enthalten ſind, was eigentlich für ein Sechzehner- ſyſtem paſſen würde. Es ſoll aber auch Suan-pan geben, die, wie der römiſche Abacus, unten 4 und oben 1 Kugel, die 5 bedeutet, enthalten, die zwar ſyſtematiſch richtiger ſind, aber in der Praxis weniger bequem gefunden werden. Cantor faßt in ſeinen mathem. Vorleſungen, S. 589, ſein Geſamturteil über chineſiſche Mathematik in folgenden Sätzen zuſammen: „Wir glauben nicht an eine hohe Entwicklung der urſprünglichen chineſiſchen Mathematik; wir glauben vielmehr, daß das meiſte aus verſchiedenen Quellen, unter welcher die babyloniſche wohl nicht die mindeſt ergiebige geweſen iſt, dorthin zuſammenfloß. Wir gehen aber andrerſeits auch nicht ſo weit, daß wir den Chineſen jede einzelne Leiſtung auf mathematiſchem Gebiete abſprechen. Die Algebra ſcheint wie den Indern ſo auch den Chineſen das ihrem Geiſte angemeſſene Arbeitsfeld geboten zu haben und auf dieſem Felde wuchſen Früchte, dem wir bis auf weiteres die chineſiſche Heimat abzuerkennen in keiner Weiſe berechtigt ſind.“ In Beziehung auf Algebra hat alſo Cantor die entgegengeſetzte Anſicht von dem eben genannten franz. Berichterſtatter. Um ein endgültiges Urteil fällen zu können, muß uns die chineſiſche mathematiſche Litteratur noch in weiterem Umfange zugänglich gemacht werden.

Das Zifferſyſtem der Inder hat auf die Rechenkunſt der ganzen gebildeten Welt der Jetztzeit den entſchiedenſten Einfluß gehabt. Die älteſte Methode der Zahlen- bezeichnung in den Sanskritſprachen war, wie bei den ſemetiſchen Völkern und den Griechen, die alphabetiſche. (Prinſep, Essays on Indian antiquities, II. 10.) Mit ihren 25 Konſonanten bezeichneten ſie der Reihe nach die Zahlen von 1—25; mit den Halbvokalen und Sibilanten die Zehner 30, 40—100; die Vokale multiplizieren den Wert der anderen Buchſtaben, bei denen ſie ſtehen, und zwar der erſte mit 100, der zweite mit 100^2 u. ſ. f., der 8te mit 100^8, ſo daß die 3 Buchſtaben h au ($h = 100$, $au = 100^8$) die ungeheure Zahl $100 \cdot 100^8 = 1$ Trillion bezeichnen. Nebeneinander- geſtellte Konſonanten ſind additiv zu nehmen. Die Ausſprache war gegenüber der griechiſchen und lateiniſchen viel einfacher, da ſie für die Potenzen von 10, wahrſcheinlich bis zu 1 Billion hinauf, beſondere Namen hatten. Dieſe Numeration ſoll ſich bis in die erſten Jahrh. unſerer Zeitrechnung erhalten haben (H. Laſſen, Zeitſchrift f. d. Kunde des Morgenlandes, II. Bd.). Eine andere Art der Zahlenbezeichnung entdeckte der däniſche Sprachforſcher Rask in der ſingaleſiſchen Sprache; ſie hat 9 Zeichen für die

Digitized by Google

ersten Einheiten, 9 für die ersten Zehner und je eines für 100 und 1000. Die Vielfachen der letzteren Zahlen wurden durch Faktoren ausgedrückt, die man vor sie hinstellte; 3456 wird man also geschrieben haben: 3 1000 4 100 50 6. In mehreren dieser Zeichen hat man die Anfangsbuchstaben der entsprechenden Zahlwörter erkannt. (Zeitschrift f. d. Kunde des Morgenl. 4, S. 76.) Da aber Ceylon seine Kultur etwa um 500 v. Chr. (Ebendas. S. 77) von dem indischen Festland erhalten hatte, so stammt diese alte Numerationsweise wohl auch von daher. Auch hat Prinsep (Essays on Indian antiquities, II. S. 70) eine ganz ähnliche auf indischen Münzen und Inschriften entdeckt. Die 3 ersten Einheiten werden durch ebensoviele Striche dargestellt, die übrigen Zeichen seien mehr oder weniger freie Umrisse der einheimischen alphabetischen Buchstabenreihen. (Thomas, Journal asiatique II. 383.) Aber diese Numeration enthielt noch nicht das moderne Zahlensystem (Thomas, ibid. 383); denn man hat nicht bloß 9, sondern bereits 28 Ziffern entdeckt, von denen noch nicht alle bestimmt sind, aber keine Spur von einer Null. Thomas stellt in dem genannten Journal (S. 379) 23 zusammen: 9 für Einheiten, 9 für die Zehner; ferner je eines für 100, 200, 300, 1000 und 3000. Wie weit hinauf diese Zeichen gehen, weiß man noch nicht; aber man hält es für wahrscheinlich, daß, wie für viel höhere Potenzen besondere Namen, so auch besondere Zeichen gebraucht worden seien (Thomas, Journ. asiat. S. 380). Der Zeitraum, in welchem diese Numeration nachgewiesen ist, umfaßt einige Jahrhunderte vor und nach Chr. (Ebendas. 387 ff.) Man findet die Zahlen auf Münzen und Inschriften so dargestellt, daß die Ziffern nach ihrem steigenden Ordnungswerte auf einander folgen (Thomas, ibid. II, 381); auch die ungeheuren Zahlen, die in mathematischen und noch häufiger in religiösen Schriften vorkommen, sind nach Potenzen von 10 geordnet (Weber, Jahrbuch der deutsch. Orient. Gesellschaft, Bd. XV. S. 132 ff.); da man für diese besondere Namen und Zeichen hatte und sie immer in der gleichen Reihenfolge las, so mußte sich am Ende der Ordnungswert der Ziffern, wenn schon jedes Zeichen an sich allein stehend seinen vollen Wert durch sich selbst anzeigte, an ihre gegenseitige Stellung hängen und sich gewissermaßen damit identifizieren; dies ging um so leichter, als man, wie es scheint, in jeder Stelle immer nur ein einheitliches Zeichen hatte, indem man auch Vielfache der Potenzen von 10 durch Modifikationen an der Hauptfigur auszudrücken schien; so ist $q = 1000$, aber $q_{=} = 3000$; ähnlich ist es bei den Hundertern. Diese Numerationsmethode bereitete die Positionsarithmetik vor. Nichtsdestoweniger war der letzte Schritt noch ein gewaltiger und die Inder haben sich den unsterblichen Ruhm erworben, ihn gemacht zu haben. Über den Wert der neuen Erfindung spricht sich Laplace folgendermaßen aus: „Der Gedanke, alle Quantitäten durch 9 Zeichen auszudrücken, indem man ihnen zugleich einen Stellenwert giebt, ist so einfach, daß man ebendeshalb nicht genug anerkennt, welche Bewunderung er verdient. Nur eben diese Einfachheit und die Leichtigkeit, welche die Methode dem Rechnen gewährt, erheben das arithmetische System der Inder in den Rang der nützlichsten Entdeckungen. Wie schwer es aber war, eine solche Methode aufzufinden, kann man daraus entnehmen, daß sie dem Genie des Archimedes und des Appollonius von Perga, zwei der größten Geister des Altertums, entgangen war.“ (S. Crelle, Journal für Mathematik 4, 205). Wer den tiefsinnigen, systematisierenden Geist des indischen Volks, seinen hohen wissenschaftlichen Ruf im Altertum (davon hieß Indien die Pflanzschule der Wissenschaften, Libri I, 120), seine große Vorliebe für mathematische Spekulationen (Wöpke, Journal asiat. 1863. I, 248), seine eminente Befähigung dazu und seine großen Leistungen darin bedenkt, muß eine solche That desselben an sich schon für möglich halten. Daß den Indern aber diese großartige, das ganze Gebiet der Arithmetik und der Mathematik überhaupt umgestaltende Erfindung wirklich zukommt, geht zunächst daraus hervor, daß die Orientalisten in den 9 indischen Ziffern die Grundzüge der Anfangsbuchstaben der entsprechenden Zahlwörter gleichen Werts erkannt haben. (S. Prinsep II, S. 70; Benfey, Ersch und Gruber, Art. Indien, S. 264; Weber, akademische Vorlesungen

. 228; Wöpke, Journal asiatique, 1863. I, 73.) Dann schreiben sie sich die Erndung auch selbst zu; ein arabischer Schriftsteller (s. Montucla I, 376) sagt, die nder rühmen sich dreier Dinge: des Buchs Kalîlah und Dimna (der arab. Bidpai nd unser Reinele Fuchs), ihrer Rechenkunst und der Erfindung des Schachspiels. lber nicht nur sie selbst, sondern eine ganze Reihe auswärtiger, namentlich arabischer Schriftsteller vom 8. Jahrh. an, erkennen ihnen einstimmig die Ehre der epochemachenen That zu. Der Angelpunkt der Positionsarithmetik ist die Null; von dieser sagt Brockhaus (Ztschr. f. d. Kunde des Morgenl. 4. Bd. 78), sie sei eine echt indische Erfindung; es liege ihr der Gedanke zugrunde, dem Nichts einen Wert zu geben, nd durch das Nichtsein erst die Vollendung des Etwas zu bewirken. Über die Zeit er Erfindung gehen die Ansichten ziemlich weit auseinander. Brockhaus setzt den rsten Gebrauch der Null in das 1.—4. Jahrh. n. Chr. (Ztschr. f. d. Kunde des Morgenl. 4, 83); man findet sie jedenfalls in astronomischen Werken aus dem 4. nd 5. Jahrh. Wöpke führt aus einem um 504 n. Chr. geschriebenen Werke die Zahl 4'320 000 so bezeichnet an: Vier Leeren (Nullen), Zahn (32), Ocean (4). Die Inder schrieben bekanntlich auch ihre mathematischen Werke in gebundener Form; um nn für ihre Verse eine größere Auswahl von Zahlwörtern zu haben, bezeichneten sie gewisse Zahlen mit den Namen von Dingen, die gerade so oft vorkommen, als die Zahl Einheiten hat. So bedeutet im arithmetischen Sinn z. B. Erde oder Mond 1; ugen 2; 3 alles, was gerade dreifach vorhanden ist oder 3 enthält; Veda 4, weil r aus 4 Büchern besteht; Zahn 32, weil der Mensch 32 Zähne hat; Meer 4. Die Zahl 23 238 ist nach dieser Bezeichnungsweise: Schlange (8), Feuer (3), Paar (2), Feuer, Paar. Da in dem ersten Beispiel die Null oder das Leere genannt ist, und ie Zahlen überhaupt nach ihrem Stellenwert aufeinander folgen, so setzt diese Bezeichnung die Erfindung der Positionsarithmetik voraus. Thomas (Note on Indian numerals, Journ. asiat. 1863) versetzt sie in die Zeit vom 4—7. Jahrh. und bemerkt, daß die neuen indischen Ziffern mit Stellenwert nicht vor dem 7. Jahrh. nachweisbar seien, was sich wohl daraus erklärt, daß in Schriftwerken die Zahlen gewöhnlich mit Worten ausgedrückt sind.

In die Rechenkunst der Inder bekommen wir einen Einblick durch die Werke des Brahmegupta, Arithmetik und Algebra (im 7. Jahrh. nach Chr.) und des Bhâscâra (im 12. Jahrh. n. Chr.), die A. Colebrooke aus dem Sanskrit ins Englische übersetzt hat. Die Arithmetik des ersteren enthält: Bruchrechnung, Zins- und Gesellschaftsrechnung, die Regel de tri, Proportionen, Progressionen, Berechnungen von Dreiecken und Vierecken, stereometrische Aufgaben, Berechnungen nach dem Schatten und in einem Anhang Regeln der Multiplikation, des Quadrierens und Quadratwurzelausziehens aus ganzen und gemischten Zahlen. Das Wenige, was über die Grundrechnungsarten mitgeteilt wird, reicht hin, um den Leser zu überzeugen, daß hier ein ganz anderer Geist herrscht als bei den Abacisten. Man sieht, daß sich der Verfasser der allgemeinen Gesetze mehr bewußt ist und deshalb die Operationen mit größerer Freiheit und Mannigfaltigkeit ausführt. So werden mehrere Arten zu multiplizieren angegeben und an dem Beispiel 235. 288 gezeigt. 1) Der Multiplikand wird so oft wiederholt gesetzt, als der Multiplikator Stellen (integrant portions) hat. Dann multipliziert man mit diesen einzeln und addiert die Produkte. Die Form der Ausführung ist diese:

235	2	470
235	8	1880
235	8	1880
		67680

2) Der Multiplikand wird so oft wiederholt, als man (nach Belieben) in dem Multiplikator Summanden (component parts) angenommen hat. Hier ist 288 ganz willkürlich, ohne daß dadurch ein Rechenvorteil erzielt würde, zerlegt in 9 + 8 + 151 + 120 und die Ausführung gestaltet sich so:

Digitized by Google

235	9	2115
235	8	1880
235	151	35485
235	120	28200
		67680.

3) Kann man, wie der Kommentator hinzusetzt, den Multiplikator in Faktoren zerlegen und der Reihe nach damit multiplizieren, eine oft sehr bequeme Form, welche jedenfalls den Vorteil gewährt, daß sie die Addition erspart. 4) Kann man den Multiplikator unter den Multiplikanden setzen, und von links nach rechts oder von rechts nach links multiplizieren, wobei aber der Multiplikator immer wiederholt wird. Der Ansatz war:

235
288
288
288

Man multiplizierte nun zuerst 200 im Multiplikanden mit 288, dann 30 ꝛc., und konnte dabei anfangen mit 2 . 2 oder mit 8 . 2; das Produkt scheint oberhalb hingeschrieben worden zu sein; so geschah es wenigstens bei den Arabern, für uns ein höchst unbequemes Verfahren; rechnete man aber auf einer mit Sand oder Staub bestreuten Tafel, wo man die nicht mehr notwendigen Ziffern leicht verwischen und durch andere ersetzen konnte, so wurde die Unbequemlichkeit vermindert; fing man mit dem zu unterst stehenden Multiplikator von rechts nach links an zu multiplizieren, so nähert sich das Verfahren dem jetzt gebräuchlichen, das man, merkwürdigerweise, in seiner einfachen Form weder bei den Indern noch bei den Arabern findet. 5) Hat man den Multiplikator zu groß oder zu klein genommen, so multipliziert man den Multiplikanden mit dem Überschuß oder mit dem Mangel und subtrahiert oder addiert dieses Produkt. Dieses Verfahren beruht auf den beiden Formen: $27.28 = 27(30-2) = 27.30 - 27.2$ und $27.28 = 27\ (25+3) = 27.25 + 27.3$; der Kommentator setzt zwar voraus, daß man aus Irrtum zu viel oder zu wenig genommen habe; denn er fügt hinzu, man solle dem irrenden Rechner mit dem richtigen Resultat einen Verweis geben; allein man kann dieses Verfahren oft mit Vorteil auch absichtlich wählen. So ist es offenbar kürzer und bequemer, statt z. B. 47 354 mit 998 auf die gewöhnliche Weise zu multiplizieren, die Form 47 354 (1000—2) anzuwenden und sogleich zu setzen 47 354 000 — 94 708.

Für das Dividieren wird eine ähnliche Regel aufgestellt: Der Quotient eines Dividenden durch einen um eine angenommene Zahl vermehrten oder verminderten Divisor wird im Sinn behalten, dann mit der angenommenen Zahl multipliziert und durch den ursprünglichen Divisor dividiert, und der Quotient dieser Division, addiert zu oder subtrahiert von der zuerst erhaltenen Zahl, ist der richtige Quotient. Als Beispiel wird angeführt 300 : 20; der Divisor wird um 4 vermehrt und man erhält $300 : 24 = 12\frac{1}{2}$; dieser Quotient mit 4 multipliziert giebt 50 und dieses Produkt durch 20 dividiert giebt $2\frac{1}{2}$, was, zu $12\frac{1}{2}$ addiert, 15, den wahren Quotienten giebt. Hätte man aber den Quotienten um 4 kleiner angenommen, so wäre die Division $300 : 16 = 18\frac{3}{4}$; dies mit 4 multipliziert, giebt 75, was mit 20 dividiert $3\frac{3}{4}$ ausmacht; zieht man diese von $18\frac{3}{4}$ ab, so erhält man wieder den wahren Quotienten 15. Während man im letzteren Fall mit einer Summe, $16 + 4 = 20$, dividiert, wird im ersten mit einer Differenz, $24 - 4 = 20$, dividiert. Die Richtigkeit der beiden Regeln ergiebt sich sofort, wenn man die Divisionen nach algebraischer Weise ausführt.

Die Bruchlehre, mit welcher Brahmegupta seine Arithmetik beginnt, wird in vier Sätzen abgemacht. (Zähler und Nenner werden, wie bei uns, untereinander gestellt, aber nicht durch einen Strich getrennt; $\frac{3}{5} = \frac{3}{5}$; bei gemischten Zahlen stehen die Ganzen

Digitized by Google

ben; $7\frac{2}{3} = \frac{7}{3}$). 1) Zähler und Nenner mit dem entgegengesetzten Nenner multiziert, führt auf gleiche Benennung zurück. Bei der Addition werden die Zähler vereinigt, bei der Subtraktion nimmt man ihre Differenz. 2) Ganze werden mit den Nennern multipliziert und die Zähler addiert (d. h. wenn man gemischte Zahlen in mechte Brüche verwandeln will). 3) Das Produkt aus den Zählern geteilt durch das Produkt aus den Nennern ist Multiplikation. 4) Beide Ausdrücke (Brüche) gleichnamig gemacht, Nenner und Zähler des Divisors versetzt (d. h. den Divisor umgekehrt) und dann wird der Nenner des Dividenden mit dem Nenner und sein Zähler mit dem Zähler (des Divisors) multipliziert. So Division. Hier ist entweder das Gleichnamigmachen überflüssig, oder wenn das geschehen ist, so hat man bloß noch die Zähler zu dividieren. — Erläuterungen werden keine gegeben, aber Übungsaufgaben fehlen nicht; z. B. Sag mir schnell, was die Oberfläche eines Oblongums ist, in welchem die Seite (Länge) $10\frac{1}{2}$ und das Aufrechte (Höhe) 70 Sechstel ist. Von einem Rechteck, dessen Fläche $122\frac{1}{2}$ und dessen Seite $10\frac{1}{2}$ ist, sag mir das Aufrechte. Für vereinigte Addition und Multiplikation: die Hälfte von $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{6}$ von $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{12}$ von $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{8}$ von $\frac{10}{4}$, $\frac{1}{5}$ von $\frac{7}{4}$ und dazu noch $\frac{3}{20}$, sagt schnell, wie hoch sich das beläuft. Es ist die Summe, die wir immer einem gelehrten Astronomen bezahlen. Ferner: Ein kleiner Knabe erhält von einem Kaufmann $\frac{1}{4}$ von einem Goldstück, kauft dafür Waren und handelt damit 6 Tage lang; er nimmt in dieser Zeit mit Auslage und Gewinn einen Preis ein, welcher an jedem Tage beziehungsweise der ursprünglichen Summe und ihrer Hälfte, ihrem Drittel, Viertel, Fünftel, Sechstel und Siebentel gleich ist. Wie groß ist der Erlös? Auflösung: die Voraussetzung wird in Zahlen dargestellt, indem der Rechner die Brüche $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{2}$ ꝛc. untereinander schreibt. Dann heißt es weiter: „der Nenner 4 multipliziert mit dem Nenner 2 macht 8; der obere Zähler 1 multipliziert mit dem Nenner 2, addiert zu seinem eigenen Zähler giebt 3; das Resultat ist $\frac{3}{8}$; Erlös des 1. Tages. In gleicher Weise verfährt man dann mit $\frac{3}{8}$ und $\frac{1}{3}$ u. s. f. bis zu $\frac{1}{7}$. Der Erlös des Knaben ist 1, Betrag des ganzen Goldstückes, dessen vierten Teil er von einem Kaufmann erhalten hatte.“ Zur Einübung der Bruchdivision wird eine Aufgabe gestellt, die unter verschiedenen Formen in allen unsern algebraischen Beispielsammlungen vorkommt: In welcher Zeit werden vier Springbrunnen, zugleich steigend, eine Cisterne füllen, wenn sie dieselbe einzeln der Reihe nach in 1, $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{5}$ Tag voll machen? Ansatz und Auflösung sind so gestaltet:

Annahme: 1 1 1 1 (d. h. 1 Cisterne):
einzeln dividiert durch: 1 $\frac{1}{2}$ $\frac{1}{4}$ $\frac{1}{5}$
giebt: $\frac{1}{1}$ $\frac{2}{1}$ $\frac{4}{1}$ $\frac{5}{1}$. Die Summe hiervon ist 12; so oft wird die Cisterne in 1 Tage gefüllt; nun, nach der Regel von drei (de tri), wenn so viele Füllungen in 1 Tag stattfinden, in welcher Zeit 1?

Annahme: $\frac{12}{1} \mid \frac{1}{1} \mid \frac{1}{1}$, d. h. $12 : 1 = 1 : x$. Antwort: $\frac{1}{12}$. In diesem Teil des Tages werden alle Springbrunnen zugleich die Cisterne füllen.

Die Regel de tri selbst wird in vier Sätzen vorgetragen: 1) In der Regel de tri, (in der vorkommen) Argument (Grund, Ursache, überhaupt das, was etwas hervorbringt), Frucht, Forderung, müssen der erste und letzte Ausdruck ähnlich sein; Forderung, multipliziert mit der Frucht (d. h. das 2. mit dem 3. Glied) und dividiert durch das Argument (das 1. Glied), giebt das Produkt, d. h. die gesuchte Zahl. 2) In der umgekehrten Regel von drei Ausdrücken ist die Antwort Frucht und Argument (das 1. und 2. Glied) dividiert durch die Forderung (3. Glied). Die Schwierigkeiten, welche der Ansatz bei Aufgaben mit umgekehrten Verhältnissen darbietet, ist auf diese Art vermieden, indem man die drei Glieder in der gewöhnlichen Aufeinanderfolge der direkten Regel de tri niederschreibt und dann die Glieder der vollständigen Proportion von rechts nach links liest, wodurch das dritte zum ersten und das erste zum dritten gemacht wird. 3) Im Fall von mehr (als drei) ungeraden Ausdrücken bis zu elf findet Übergang der Frucht auf

Digitized by Google

beiden Seiten statt. 4) Das Produkt der zahlreicheren Ausdrücke auf einer Seite dividiert durch das der wenigeren auf der andern muß als Antwort genommen werden. Bei allen Brüchen findet Übergang der Nenner in gleicher Weise auf beiden Seiten statt. Um 3 und 4 zu erklären, bedarf es eines Beispiels. Der Kommentator giebt folgendes: Das Interesse von 100 auf 3 Monate ist 10; gebt das von 60 auf 5 Monate an! Der Ansatz ist: Angabe 3 5

100 60

10

Antwort: 10. Versetzt man 10, heißt es weiter, auf die zweite Seite, so hat ihr Produkt einen Ausdruck mehr, welches, geteilt durch das der wenigeren (auf der andern Seite), nämlich 300, das Interesse 10 für 5 Monate giebt. Um sich den Ansatz und die Ausrechnung zu erklären, darf man nur die aus der Aufgabe folgende Proportion $\frac{3.100}{10} = \frac{5.60}{x}$ bilden, woraus sich ergiebt $x = \frac{5.60.10}{3.100}$, welcher Quotient der Regel entspricht.

Der indische Ansatz, welcher dem Reesischen auffallend ähnlich ist, hat den Vorteil, daß man eigentlich nur die Aufgabe in Form der beiden Reihen hinzuschreiben brauchte. Man hatte sich dann bloß zu merken, welches Glied auf die andere Seite hinüberzuschaffen war, ein Vorgang, der bei dem Reesischen Satz wegfällt. Der Mechanismus ist aber bei der einen Form so groß als bei der andern.

Den übrigen Inhalt der Arithmetik des Brahmegupta müssen wir übergehen, aber noch erwähnen, daß auch die sechzigteiligen Brüche darin vorkommen.

Die Arithmetik des Bhâscara, Lilavati, d. i. reizend, köstlich betitelt, deren Abfassung in die Mitte des 12. Jahrh. fällt (Colebrooke, Dissertation III.), hat große Ähnlichkeit mit der des Brahmegupta, ist aber vollständiger. Die Regeln sind wenig zahlreich, kurz, ohne Beweise; der Gang der Ausrechnungen wird durch bestimmt gefaßte und allgemein gehaltene Vorschriften bezeichnet. Bei der Multiplikation insbesondere überrascht wieder die Mannigfaltigkeit der Formen. Die Einleitung, welche Erklärungen der Münzen, Maße und Gewichte enthält, beginnt mit einer frommen Herzensergießung des Verfassers, an die sich eine naive Beurteilung seines eigenen Werkes anschließt. „Nachdem ich mich," sagt er, „vor der Gottheit gebeugt habe, deren Haupt ähnlich dem eines Elefanten ist, deren Füße mit Göttern verziert sind; die, wenn sich der Gedanke zu ihr erhebt, ihre Getreuen von Not befreit und ihren Verehrern Glückseligkeit verleiht, lege ich dieses leichte Rechnungsverfahren dar, wonnevoll durch seine Eleganz, klar durch die bündige, weiche, sprachrichtige und den Gelehrten wohlgefällige Rede." Die Abhandlung selbst beginnt mit einer nochmaligen Erhebung seines Herzens zur Gottheit: „Gruß dem Ganesa, strahlend wie der blaue und fleckenlose Lotus, und sich ergötzend an der zitternden Bewegung der dunkeln Schlange, welche sich ohn Unterlaß in seinem Hals herumwindet." Inwieweit die Arithmetik des Bhâscara obiges Selbstlob verdient, kann nur jemand ermessen, der sie in der Ursprache zu lesen versteht. Doch hat die ganze Behandlung auch in der Übersetzung etwas eigentümlich Anziehendes, das aber bei einem kurzen Auszug nicht wohl fühlbar gemacht werden kann.

Die „wonnevolle Arithmetik" beginnt mit der Numeration, bei welcher die Zahlstellen, die „regelmäßig in zehnfacher Proportion" von rechts nach links aufsteigen, von 1 bis 100 000 Billionen benannt werden. Dann folgen acht arithmetische Grundoperationen, wozu außer den vier Species und der Numeration noch das Potenzieren und das Quadrat- und Kubikwurzelausziehen gerechnet werden. Die Addition und Subtraktion erledigt der Verfasser mit dem kurzen Satz: Man nimmt die Summe oder die Differenz der Ziffern nach ihren Stellen von rechts nach links, oder von links nach rechts. Dann folgt sogleich eine Aufgabe: Teure, verständige Lilavati, sage mir, wenn du im Addieren und Subtrahieren geschickt bist, die Summe von 2, 5, 32, 193, 18, 10 und 100. Der Ansatz hat bei dem Kommentator die Form:

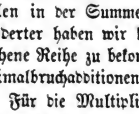
Digitized by Google

Summe der Einheiten	2, 5, 2, 3, 8, 0, 0	20
— — Zehner	3, 9, 1, 1, 0	14
— — Hunderter	1, 0, 0, 1	2
	Summe der Summen	360

Wenn man die Aufgabe nach unserer Weise schreibt, so begreift man, warum die Nullen in der Summe der Einheiten und Zehner stehen; in der senkrechten Reihe der Hunderter haben wir keine, die Inder haben sie aber wahrscheinlich, um eine ununterbrochene Reihe zu bekommen, vor 18 und 10 gesetzt, wie wir dies namentlich bei größeren Decimalbruchadditionen mit ungleicher Stellenzahl oft auch thun.

Für die Multiplikation giebt der Verfasser noch andere Formen an als Brahmegupta, die er an folgender Aufgabe zeigt: Schöne, teure Lilavati, die du Augen hast, wie ein junges Reh, sage mir, welche Zahlen herauskommen bei 135 multipliziert mit 12, wenn du die Multiplikation durchs Ganze und durch Teile, durch Subdivision (d. h. durch Faktoren), durch Absonderung der Stellen, d. h. wenn man mit jeder Ziffer des Multiplikators den darüber geschriebenen Multiplikanden multipliziert, kennst.

I.



Die Einheiten der Produkte stehen unter, die Zehner über der Diagonale; die gleichnamigen Ziffern stehen immer zwischen je 2 Diagonalen und werden beim Zusammenzählen addiert.

II.

12	12	12
1	3	5
12		60
3		6
1 6		2 0

III.

135	135	
1	2	
	270	
	135	
	1620	

IV.

135	20	2700
135	8	1080
		1620

In Nr. IV. wird statt mit 12 mit der Differenz 20—8 multipliziert. Die übrigen Formen hat auch Brahmegupta.

Die Division wird auch hier ungenügend mit dem Satz abgemacht: „Die Zahl, welche, mit dem Divisor multipliziert, auch die letzte Zahl des Dividenden ausgleicht (d. h. das Produkt dem Dividenden gleich macht), ist Quotient in der Division; wenn es angeht, verkleinere Divisor und Dividenden mit derselben Zahl und schreite zur Division." Ein Kommentator beschreibt die Division 1620 : 12, ohne eine bestimmte Form anzugeben. „Die höchsten Stellen des Dividenden, 16, geteilt durch 12, geben den Quotienten 1 und 4 darüber; nun wird 42 die höchste überbleibende Zahl; mit 12 geteilt giebt sie den Quotienten 3, welcher neben den vorhergehenden Quotienten gesetzt wird, bleibt 60; geteilt durch 12 giebt 5, und neben das Frühere gesetzt, den ganzen Quotienten 135." Dieses Verfahren stimmt im Princip ganz mit dem unserigen überein, und sticht wie Tag und Nacht ab gegen das dunkle und schwerfällige, das ungefähr zur selben Zeit noch im Abendland herrschte.

Die Brüche werden behandelt wie bei Brahmegupta. Die Beispiele sind aber zum Teil verwickelter und erinnern wie das folgende an Pestalozzische Aufgaben: $^1/_4$ von $^1/_{16}$ des $^1/_8$ von $^3/_4$ von $^2/_3$ der Hälfte eines Dramma wurde von jemand einem Bettler gegeben; sag mir, wenn du in der Subdivision der Brüche bewandert bist, wieviel der Geizhals gab? Alle acht Operationen, welche mit den Ganzen vorgenommen werden, werden auch auf die Brüche angewendet. Auch die Null wird wieder den acht Species unterworfen und das Ergebnis in besonderen Sätzen ausgesprochen, z. B. in der Addition macht die Null die Summe der additiven Zahl gleich (d. h. läßt sie unverändert); eine bestimmte Zahl durch Null dividiert, sagt der Kommentator, wird unendlich groß ꝛc. Den allgemeinen Sätzen sind Übungsbeispiele hinzugefügt.

Digitized by Google

Für Aufgaben, wo eine Zahl durch das Ergebnis bestimmt werden soll, welches man schließlich durch eine Reihe von Operationen, die man nacheinander mit ihr vorgenommen, erhalten hat, führt der Verfasser zwei neue Auflösungsmethoden an, die Inversion und die Position, oder wie man sie später hieß, die Regula falsi; die erstere wird in der Schule noch angewendet; die zweite, jetzt weniger gebraucht, fehlte früher fast in keinem Rechenbuch bis ins 17. und 18. Jahrh. herein. Das Verfahren bei der Inversion beschreibt Bhâscara so: Willst du eine Zahl finden, wenn eine gegeben ist, so mache den Divisor zu einem Multiplikator, diesen zu einem Divisor; das Quadrat zur Wurzel, diese zum Quadrat; verwandle negativ in positiv und positiv in negativ;" d. h. von der gegebenen Zahl ausgehend, nimm Schritt für Schritt immer die entgegengesetzten Operationen von denjenigen vor, welche man gemacht hat, um auf die gegebene zu kommen. Der Verfasser zeigt die Inversion an folgender Aufgabe: „Niedliches Mädchen mit den bebenden Augen sage mir, wenn du die richtige Inversionsmethode kennst, welche Zahl, multipliziert mit 3, addiert zu $^3/_4$ des Produkts, geteilt durch 7, reduziert durch Subtraktion von $^1/_3$ des Quotienten, dann multipliziert mit sich selbst, 52 von dem Produkt abgezogen, vom Rest die Quadratwurzel genommen, 8 addiert und die Summe durch 10 geteilt 2 giebt." In der Auflösung werden zuerst die Angaben gesetzt: Multiplikator 3, additiv $^3/_4$, Divisor 7 ꝛc., und dann heißt es, wenn man vorschriftsmäßig verfährt, so ist die gesuchte Zahl 28. Zur Erklärung ist weiter nichts gesagt.

Die Regel der Position wird so beschrieben: Irgend eine willkürlich angenommene Zahl wird behandelt, wie die vorliegende Aufgabe es besagt; multipliziert, dividiert, potenziert oder um einen aliquoten Teil ihrer selbst vermindert; mit dem, was so herauskommt, wird das Produkt der gegebenen Zahl in die angenommene dividiert und der Quotient ist die gesuchte Zahl. Z. B. „Aus einem Haufen reiner Lotusblüten wurde $^1/_3$, $^1/_5$ und $^1/_6$ beziehungsweise den Göttern Siwa, Wischnu und der Sonne dargebracht und $^1/_4$ der Bhawâni. Die übrigen 6 Lotus wurden dem ehrwürdigen Lehrer gegeben; sag schnell die ganze Zahl der Blumen." Die Auflösung ist kurz so gefaßt: „Annahme: $^1/_3$, $^1/_5$, $^1/_6$, $^1/_4$. Nimmt man die Zahl 1 an und verfährt wie oben, so findet man 120." Zieht man von 1 die Summe der gegebenen Brüche $= {}^{114}/_{120}$ ab, so bleibt übrig $^6/_{120} = {}^1/_{20}$; dieses $^1/_{20}$ ist nach der Aufgabe $= 6$; also ist das Ganze $= 120$.

Die Regel de tri behandelt Bhâscara gerade wie Brahmegupta und es sind sogar die Aufgaben zum Teil dieselben. Den Proportionen folgen verschiedene Arten von praktischen Aufgaben, wie Zins-, Gesellschafts-, Kauf- und Allegationsrechnungen, an die sich die Permutationen und Kombinationen, die arithmetischen und geometrischen Progressionen, geometrische und stereometrische Berechnungen, Buchstabenrechnung und Algebra anschließen. Die theoretische Behandlung wie die Auflösung praktischer Aufgaben durch Proportionen, durch die Inversion und Position, stimmt im ganzen mit Brahmegupta überein, so daß der Fortschritt von diesem bis zu Bhâscara nicht bedeutend zu sein scheint.

Die indische Rechenkunst wurde zunächst den benachbarten Arabern mitgeteilt. Im J. 773 kam eine Gesandtschaft aus Indien an den Hof des Kalifen Almansor zu Bagdad, der Friedensstadt, und brachte neben astronomischen Tabellen wahrscheinlich auch eine Abhandlung über die praktische Arithmetik dahin, die man für leicht, schnell und sinnreich erklärte und die, wie ein späterer arabischer Schriftsteller sich ausdrückt, ein schöpferisches Talent, überlegene Urteilskraft und einen erfinderischen Geist beweise (Wöpke, 238 und 480). Auf diese Arbeit gründete ein berühmter arabischer Mathematiker, Mohammed Ben Musa (in der 1. Hälfte des 9. Jahrh.), mit dem Beinamen Alkharizmi, weil er aus dem Dorf Kharizm stammte, seine weit verbreitete Arithmetik, in der es ausdrücklich heißt, daß die Inder die Numeration mit neun Zeichen ausführen, die dazu dienen, die größte und die kleinste

Digitized by Google

zahl auszudrücken, um Mühe und Arbeit zu erleichtern (Cantor S. 269). Alqindi aus dem 9. Jahrh. schrieb eine besondere Schrift über die indische Arithmetik. Ein um 950 in Nordafrika lebender Schriftsteller führt eine frühere Arbeit von sich über die indische Rechnung, unter dem Namen Gobâr oder Staubrechnung an (Reinaud bei Wöpke, 239); der berühmte arabische Arzt Avicenna (geb. 978) berichtet, er habe die indische Arithmetik bei einem Ölhändler in Bothara gelernt. Darüber, daß die Araber ihre Rechenkunst von den Indern erhalten haben, kann also wohl kein Zweifel sein. Ungefähr in derselben Zeit aber, in welcher sie mit der indischen Wissenschaft bekannt wurden, lernten sie auch die griechischen Mathematiker kennen, weshalb es nicht zu verwundern ist, wenn sich Anschauungen der letzteren in ihren Werken abspiegeln. Wöpke Journ. asiat. 1863. I. S. 489) führt eine Reihe arabischer Schriften an, welche auf die Abhandlung des Mohammed Ben Musa folgten. Diese selbst glaubt man in einer lateinischen Übersetzung oder Überarbeitung des englischen Mönchs Adelhard von Bath, aus der 1. Hälfte des 12. Jahrh., der wissenschaftliche Reisen nach Spanien, Ägypten und Arabien gemacht hatte, wieder zu erkennen (Cantor 268, Wöpke S. 481). Da uns der Text nicht zugänglich geworden ist, so teilen wir nach Cantor die Inhaltsanzeige mit. Zuerst wird die Numeration mit den neun Ziffern und der Null ausführlich besprochen; hierauf kommen sechs Species: das Addieren, Subtrahieren, Medieren (d. i. Division durch 2), das Duplieren (Multiplikation mit 2), das Dividieren und endlich die sechzigteiligen Brüche. Beim Addieren, Subtrahieren und Duplieren wird links, beim Medieren aber rechts angefangen, also in einer unserem Verfahren entgegengesetzten Ordnung. Neu ist die Neunerprobe, die wir weder bei Brahmegupta noch bei Bhâskara gefunden haben. Wöpke (Journal asiatique, 1, 150) meint, sie sei indischen Ursprungs, Taylor (s. Gerhardt, Maximus Planudes S. V) sagt aber, die Hindus scheinen sie nicht gekannt zu haben; positive Beweise für die eine oder die andere Ansicht kennen wir nicht; aber man wird wohl sagen können, daß die Erfindung der Neunerprobe mehr den Indern mit ihrem feinen Zahlensinn, als den Arabern zuzutrauen sei. Unter den von Wörke angeführten arabischen Schriften befindet sich auch eine von Ali Ibn Ahmed Almaçawi aus dem 11. Jahrh. In vier Büchern werden die Grundoperationen bis zum Wurzelausziehen 1) mit ganzen Zahlen, 2) mit Brüchen, 3) mit Ganzen und Brüchen und 4) mit den Graden und Minuten (d. h. den sechzigteiligen Brüchen) gelehrt, ohne aber, wie der Verfasser bemerkt, die Regeln durch geometrische Demonstrationen zu begründen, um nicht zu weitläufig zu werden. Wir begnügen uns, ein paar Rechenformen hervorzuheben, denen wir hier zum erstenmal begegnen, die aber ohne Zweifel viel älter sind und wahrscheinlich schon in der indischen Litteratur nachgewiesen werden können. Die Multiplikation $324 \cdot 753 = 243\,972$ wird folgendermaßen ausgeführt:

43
309
2977
215962
324
753
753
753

Die oben am Rand herumstehenden größeren Ziffern stellen das Produkt dar; die von ihnen eingeschlossenen kleineren sind solche, die im Laufe der Ausrechnung auf der mit Staub bedeckten Tafel, deren man sich wohl ursprünglich dabei bediente, nach und nach wieder verwischt und schließlich durch die Randzahlen in gerader Linie ersetzt wurden; der Multiplikator 753 wird so oft gesetzt, als der Multiplikand Summanden hat, und zwar so, daß seine Einheiten jedesmal unter den zu multiplizierenden Summanden zu stehen kommen, um danach die Stellen der Ziffern im Produkt leicht zu bestimmen. Die Operation fängt links an mit $7 \cdot 3 = 21$; dann kommt $5 \cdot 3 = 15$; 5 steht über dem Multiplikator 5, und 1 wird zu dem 1 in 21 addiert, woher das 2 kommt, das über dem 1 sich befindet, auf der Staubtafel aber an die Stelle des 1 gesetzt wurde; zuletzt hat man $3 \cdot 3 = 9$, unmittelbar über 3; so ist nun 3 mit 753 multipliziert; auf ähnliche Weise geschieht dies bei den 2 übrigen Summanden. Eine andere Multiplikationsform ist die mit Parallelogrammen,

Digitized by Google

die oben schon erwähnt worden ist, nur gehen hier die Diagonalen von links oben nach rechts unten. Als Divisionsbeispiel wird 2852 : 12 gegeben und so ausgeführt:

12		
498		
237	237	
2852	8	
12	12	
12		
12		

Die Ganzen des Quotienten stehen zweimal, zuerst über dem Dividenden und dann auf der Seite, in der gemischten Zahl $237^{8}/_{12}$, die den Gesamtquotienten darstellt und nach indischer Weise geschrieben ist; der Divisor ist bei jeder Partialdivision unter dem Dividenden nach rechts vorgerückt. Bei der Multiplikation des Quotienten mit dem Divisor geht man von links nach rechts, subtrahiert sogleich jedes Teilprodukt und schreibt den Rest an seine Stelle über den Dividenden. Man fängt also an: 2 . 1 = 2, von 2 abgezogen bleibt nichts; 2 . 2 = 4, von 8 abgezogen bleibt 4, was in gleicher Linie über 8 steht; bei der nächsten Division ist der Dividend 45; der Quotient 3; man multipliziert nun wieder 3 . 1 = 3, von 4 abgezogen bleibt 1, was über 4 gesetzt wird; 3 . 2 = 6, von 15 abgezogen bleibt 9 ꝛc. Dies ist unser Übersichdividieren.

„Die Essenz der Rechenkunst von Mohammed Beha-eddin ben Alhossain aus Amul in Syrien (1547—1622), arabisch und deutsch herausgegeben von Dr. H. J. Nesselmann, Berlin bei G. Reimer 1843", kann gewissermaßen als Schlußstein der bisherigen Entwicklung der arabischen Rechenkunst angesehen werden, insofern das Buch heute noch in Vorderasien und namentlich in Indien in großem Ansehn und das einzige Schulbuch für die Algebra sei, die auch darin enthalten ist. Es soll, nach des Verfassers Plan, das Notwendigste der Rechenkunst enthalten, „deren Wesen so erhaben, deren Rang so hoch, deren Aufgaben so zierlich, deren Beweise so fest sind". Der Anfang wird gemacht „Im Namen Gottes, des Barmherzigen, des Erbarmers; — dessen Gnadensonne keine Zahl begrenzt und dessen ohne Ende wiederholte Teilungen zu keinem Ende führen; nach welchem (sich nennen darf) der Arme in Vergleich zu Gott, dem reichen, Beha-eddin Mohammed, Sohn des Alhossain aus Amul, den Gott der Erhabene möge sprechen lassen, was sich als wahr erweist am Tage, da Rechnung abgelegt wird." Nach einer kurzen Einleitung, welche den Begriff der Zahl und der Rechenkunst entwickelt, werden die früher schon genannten Species in ganzen Zahlen dargestellt. Beim Addieren und Duplieren, Subtrahieren und Halbieren, gehen die Operationen von rechts nach links; es wird aber bemerkt, daß man sie auch nach der entgegengesetzten Richtung vornehmen könne, was übrigens wegen des Wegstreichens und Korrigierens unnütze Weitläufigkeiten veranlasse. Der Verf. zeigt das letztere Verfahren an folgenden Beispielen:

1. Addition.

5	3	7	3	2
	4	1	7	9
		1	0	5
5	7	9	0	6
	8	0	1	

2. Verdopplung.

2	5	0	6	7
4	0	0	2	4
5		1	3	

3. Halbierung.

1	3	6	5	4
	1	3	2	2
	6	8		7

Die Multiplikation ist wieder mit großer Ausführlichkeit behandelt. Es werden namentlich bei zwei Faktoren alle möglichen Fälle unterschieden, z. B. Einer mal Einer, Nichteiner mal Nichteiner, z. B. 70 . 900; einfache mal zusammengesetzte Zahlen ꝛc. Interessant sind für uns „die eleganten Regeln, welche zur Auflösung ausgezeichneter Aufgaben führen". Wir begegnen ihnen wieder bei den christlichen Schriftstellern des Abendlandes vom 15. Jahrh. an; ihr Zweck war zum Teil, die Erlernung des Ein-

Digitized by Google

maleins wenigstens für die höheren Einheiten zu umgehen; praktisch gewähren sie keinen besondern Vorteil, indem man sich viel leichter mit dem Einmaleins, als mit diesen Regeln vertraut macht. Doch haben sie wirklich etwas Elegantes und deshalb wollen wir einige davon anführen. Beweise giebt das Buch nicht. 1) Regel für die Multiplikation zweier Zahlen zwischen 5 und 10. Nimm den einen Faktor zehnfach und subtrahiere davon das Produkt desselben in den Überschuß der Zahl 10 über den andern Faktor. Es sei z. B. 8 mit 9 zu multiplizieren; man subtrahiert von 90 das Produkt 9.2, oder von 80 das Produkt 8.1, so ist der Rest in beiden Fällen 72. Die Richtigkeit der Regel ergiebt sich leicht, wenn man den einen oder den andern Faktor als Differenz darstellt. $8.9 = (10-2)\,9 = 90 - 2.9 = 10.9 - (10-8).9$; diese Form entspricht genau der Regel. 2) Addiere die beiden Faktoren, nimm den Überschuß der Summe über 10 zehnfach und dazu addiere das Produkt der Überschüsse von 10 über jeden Faktor. So findet man 7.8, indem man 7 und 8 addiert, giebt 15; den Überschuß über 10 mit 10 multipliziert giebt 50; dazu $2.3 = 6$, d. h. die Ergänzung beider Zahlen zu 10 miteinander multipliziert giebt 56. Denn $8.7 = (10-2)(10-3) = 10.10 - 2.10 - 3.10 + 2.3 = 10.10 - (10-8)10 - (10-7)10 + 2.3 = 10.10 - 10.10 + 8.10 - 10.10 + 7.10 + 2.3 = (8+7-10)10 + 2.3$, wie die Regel es besagt. 3) Um mit Einern in eine Zahl zwischen 10 und 20 zu multiplizieren, addiere man wieder die beiden Faktoren, nehme den Überschuß dieser Summe über 10 zehnfach und subtrahiere hiervon das Produkt aus der Ergänzung der kleineren Faktoren zu 10, in die Einheiten der größern. Es sei 8.14 zu suchen. Es ist $8.14 = (10-2)(10+4) = 10.10 - 2.10 + 4.10 - 2.4 = 100 - (10-8)10 + (14-10)10 - 2.4 = 100 - 100 + 8.10 + (14-10).10) - 2.4 = (8+14-10)10 - (10-8)4$, welche Form der Regel gemäß 112 giebt. 4) Um 2 Zahlen zwischen 10 und 20 zu multiplizieren, wie z. B. 12.13, addiert man die Einer des einen zum ganzen andern Faktor, nimmt die Summe zehnfach und addiert dazu das Produkt der Einer in die Einer. Man nimmt also $12+3$ oder $13+2 = 15$; $15.10 = 150$, dazu addiert $2.3 = 6$ giebt 156. Denn: $12.13 = (10+2)(10+3) = 10.10 + 2.10 + 3.10 + 2.3 = (10+2+3)10 + 2.3 = (12+3)10 + 2.3$ oder $(13+2)10 + 2.3 = 156$, nach der Regel. Es folgt noch eine Reihe solcher Sätze, die indessen mehr interessant als praktisch sind; doch fehlt es auch nicht an solchen letzterer Art, die in das Gebiet auch sonst bekannter Rechenvorteile gehören, wie z. B. wenn einer der Faktoren ein einfacher Bruchteil von 100 oder 1000 ist, daß man dann zuerst mit dem Nenner dividiert und hierauf mit 100 oder 1000 multipliziert. So ist $25.24 = {}^1/_4.100.24 = {}^{24}/_4.100 = 600$; $125.32 = {}^1/_8.1000.32 = 1000.{}^{32}/_8 = 4000$ u. s. f.; oder wenn ein Faktor in andere zerlegt werden kann, daß man dann mit diesen der Reihe nach multipliziert, was der arabische Schriftsteller für einen speciellen Fall so ausdrückt: Verdopple die eine Zahl ein- oder mehreremal und halbiere die andere in demselben Maße. Z. B.: $25.16 = (25.2.2).\frac{16}{2.2} = 100.4 = 400$ ꝛc. ꝛc. Bei größeren Zahlen, bemerkt er, müsse man sich mit Schreiben helfen und es werden nun Regeln für die verschiedenen Fälle angegeben.

Das Schema für einen einziffrigen Multiplikator, wie bei 5.62043 ist dieses:

5

62043. Unter den verschiedenen Ansatzformen erwähnt er auch das Umgürten, worunter 310215.

er wahrscheinlich die oben aus Wöpke mitgeteilte versteht, bei welcher das Produkt am Rand der Rechnung herumsteht und diese eigentlich umgürtet. Am bekanntesten sei die des Netzes, d. h. mit Rechtecken und Diagonalen, die wir auch schon erwähnt haben.

Bei der Division, „welche die Auffuchung einer Zahl ist, die sich zu der Einheit verhält, wie der Dividend zum Divisor, und das Umgekehrte der Multiplikation ist",

Digitized by Google

entspricht die Anordnung im wesentlichen unserem Unterschidividieren. Der Verfasser führt 975 741 : 53 so aus:

1	8	4	1	0
9	7	5	7	4	1
5	3				
4	4				
4	0				
	4				
	2	4			
	2	1			
	2	0			
		1			
		1	2		
			5		
			5	3	
				1	
				5	3
			5	3	
		5	3		
	5	3			
5	3				

und 11 von 53 Teilen, wenn 53 als Einheit gesetzt wird. Der Quotient steht oben, der Divisor unten und wird bei jeder einzelnen Division um 1 Stelle nach rechts aufwärts vorgerückt. Multipliziert wird von links nach rechts, wie beim Überschidividieren, also immer zuerst 5 und dann 3; in dieser Ordnung werden auch die Teilprodukte abgezogen. Der Schritt zu unserer gegenwärtigen einfacheren Anordnung war von dieser Form aus nicht mehr groß. — Die Brüche werden durch dieselben Grundrechnungen hindurchgeführt, wie die Ganzen. Die Behandlung ist gedrängt, aber doch umfassend, und sogar nicht ohne methodische Rücksichten. Der Abschnitt beginnt mit drei Vorbereitungen; die erste giebt die nötigen Definitionen, die Regel für das Auffinden des gemeinschaftlichen Teilers und für das Schreiben der Brüche nach der indischen Weise; die zweite lehrt den gemeinschaftlichen Nenner finden; beispielsweise wird er für die Brüche $^1/_2$, $^1/_3$ ꝛc. bis $^1/_{10}$ berechnet. Als man wegen der verschiedenen dabei einzuschlagenden Wege „den Beherrscher der Gläubigen, Ali (Heil über ihn!)“, gefragt habe, sei die Antwort von ihm gegeben worden: „Multipliziere die Tage der Woche und die Tage des Jahres!“ d. h. wohl nichts anderes, als man solle die Nenner miteinander multiplizieren. Die dritte Vorbereitung zeigt die Verwandlung gemischter Zahlen in unechte Brüche und umgekehrt. Nun folgen die verschiedenen Species selbst in kurzen, meist ganz klaren Regeln, die alle möglichen Fälle berücksichtigen, dargestellt. Die Beweise habe Beha-eddin in einem großen, bis jetzt aber unbekannt gebliebenen Werke: „Der Ozean der Rechenkunst“ beibringen wollen. Der übrige Inhalt des kleinen zierlichen Werkchens ist durchaus praktischer Natur. Die Berechnung der verschiedenen Aufgaben geschieht durch die Proportionen, durch die Regula falsi, durch die Umkehrung (Inversion) und endlich auf algebraische Weise. Daß dem Verfasser auch der formale Nutzen des Rechenunterrichts zum Bewußtsein gekommen war, sieht man an der Überschrift des letzten Kapitels: „Zerstreute Aufgaben, welche den Geist der Lernenden schärfen und in der Aufsuchung des Unbekannten befestigen sollen.“ Der religiöse Sinn des Verfassers zeigt sich, wie am Anfang, so durch das ganze Buch hindurch. Am Ende des Kapitels über die Proportionen heißt es: „Dieses ist von großem Nutzen. Behalte es! Er ist der, der um Hilfe gebeten wird.“ Nach dem Abschnitt über die Umkehrung ruft der Verfasser aus: „Gott kennt die Wahrheit besser;“ und am Schluß, wo er den Leser anredet: „Wisse, o Bruder, du edler, der du nach den Kostbarkeiten der Aufgaben verlangt hast,“ bricht er in den Ausruf aus: „Lob sei dem Herrn, der die Vollendung begünstigt und zum Schluß geholfen hat.“

Wir haben früher die Geschichte der auf den Abacus sich stützenden Rechenkunst bis in das 12. Jahrh. verfolgt. Von da an verschwinden die abacistischen Schriftsteller. Bei den neuen arithmetischen Werken trifft man zwar auch manchmal den Titel Abacus, aber das Wort ist dann in dem verallgemeinerten Begriff als Rechenkunst überhaupt aufzufassen. Diese ist nun nicht mehr die römische, sondern die indisch-arabische, die Positionsarithmetik, und die darüber geschriebenen Abhandlungen führen gewöhnlich den Titel Algorismus, Algearismus, Algorithmus ꝛc. in verschiedenen Variationen (s.

Digitized by Google

Reinaud und Cantor 266; Wöpke, Journ. asiat. I, 519). Das Wort wird abgeleitet von Alkharizmi, einem Beinamen des oben genannten Mohammed ben Musa, dessen Werk über die indische Arithmetik unter den spanischen Arabern vorzugsweise benutzt und durch sie den abendländischen Christen zuerst bekannt geworden zu sein scheint. Zunächst haben wohl nichtarabische Gelehrte in Spanien die Vermittlung übernommen. So ist eine der ältesten Abhandlungen über den Algorithmus (Liber alghoarisimi) von dem Juden Johannes von Sevilla aus der 1. Hälfte des 12. Jahrh. Wöpke (Journ. asiat. 1863. I, 519) hält sie für eine den Bedürfnissen seiner Zeitgenossen angepaßte Ausgabe der Arithmetik des Alkharizmi. Dann reisten damals viele Gelehrte nach Spanien, besonders nach Toledo, um Künste und Wissenschaften der Araber zu studieren und durch lateinische Übersetzungen weiter zu verbreiten. Aus England kamen z. B. Adelhard von Bath 1130, der den Algoritmus de numero Indorum übersetzte; ihm folgten Robert von Reading 1144; Wilhelm Shelley 1145, und Daniel Morley 1150 (Wöpke, ib. 518). Gerhard von Cremona (1114—1187) übersetzte während eines längeren Aufenthaltes in Spanien unter andern auch arithmetische Werke (Chasles, Geschichte der Geometrie S. 594). Auch Plato Tiburtinus war in derselben Weise thätig. Aus dem 13. Jahrh. werden als Verbreiter der neuen Arithmetik genannt: Campanus Novarrensis; Johann von Sacrobosco (Holywood) aus England; Roger Bacon, der in einem von ihm verbesserten Kalender die arabischen Ziffern gebraucht; Vincent von Beauvais, Verfasser eines Algorithmus, mit klarer Auseinandersetzung des neuen Numerationssystems (Wailly, Eléments de paléographie, I, 713); Jordanus Nemorarius und Albertus Magnus, Bischof von Regensburg (Chasles, ib. 596 f.). Das bedeutendste Werk aus dem 13. Jahrh. ist aber der Abacus des Leonardo von Pisa, oder, wie er gewöhnlich genannt wird, Leonardo Fibonacci (d. i. Filius Bonacci). Nach seiner eigenen Angabe erhielt er den ersten Unterricht in der indischen Rechenkunst zu Bugia in Nordafrika, einer damals blühenden Handelsstadt, wo sein Vater öffentlicher Notar bei den pisanischen Kaufleuten war. Er faßte eine solche Vorliebe für die Arithmetik, daß er alles, was er auf seinen kaufmännischen Reisen nach Ägypten, Syrien, Griechenland, Sicilien und in die Provence darüber vorfand, sich durch mündliche Besprechung und eigenes Studium aneignete (Libri II, 21 f.). Wir müssen also in Fibonacci einen Mann erkennen, der mit den verschiedenen Rechenmethoden seiner, und soweit es damals möglich war, der früheren Zeit, genau bekannt war. Libri giebt eine Inhaltsanzeige, nach welcher es ein vollständiges Rechenbuch ist, das nicht nur die Species in ganzen und gebrochenen (ruptis) Zahlen bis zur Ausziehung der Quadrat- und Kubikwurzel, sondern auch die verschiedenen angewandten Rechnungsarten mit vielen algebraischen Aufgaben enthält. Nehmen wir noch hinzu, daß Fibonacci nicht nur Regeln, sondern auch Beweise giebt (fere omnia quae inserui certa probatione ostendens), so dürfen wir wohl sagen, daß die neue Arithmetik eine würdige Vertretung in seinem Abacus gefunden, und daß er den großen Ruf, der ihm in In- und Ausland zu teil geworden, mit Recht verdient hat.

Voranstehende litterarhistorische Notizen bestätigen die uralte und allgemein verbreitete Ansicht, daß der Westen Europas seine Kenntnis der indischen Arithmetik zunächst seinem wissenschaftlichen Verkehr mit den Arabern verdankt; sie ist aber ohne Zweifel auch durch die vielfachen praktischen Beziehungen, feindliche und friedliche, in welche die abendländischen Christen vom Ende des 11. Jahrh. an zu ihnen getreten sind, vermittelt und verbreitet worden. Im Osten Europas bestanden von Konstantinopel aus direkte Verbindungen mit Indien, so daß also dessen Rechenkunst auch ohne Dazwischenkunft der Araber daselbst bekannt werden konnte; Maximus Planudes, ein griechischer Mönch aus Nikomedien, der die *Ψηφοφορία κατ' Ἰνδούς* schrieb, soll sie auf diesem unmittelbaren Wege durch byzantinische Kaufleute oder Missionäre kennen gelernt haben (s. M. P. von C. J. Gerhardt). Hier könnte man demgemäß nur von

Digitized by Google

„indischen Ziffern und indischer Arithmetik" sprechen, während im Westen die Bezeichnung „arabische Ziffern und arabische Arithmetik" ganz natürlich war, wenn auch namentlich in der ersten Periode ihres Auftretens, die Kenntnis ihres wahren Ursprungs einzelnen Autoren nicht verborgen war, wie schon die Titel verschiedener Abhandlungen über den Gegenstand beweisen. In neuerer Zeit ist aber die bisherige Ansicht über die historische Entwicklung unserer Rechenkunst, wie die Berechtigung ihrer herkömmlichen Benennung, stark angefochten worden. Chasles sagt in den Comptes rendus de l'Acad. franç. XVI, S. 166: „Die geschichtliche Wahrheit wie die Gerechtigkeit gegen das Mittelalter verlangen, daß wir verzichten auf die falschen Redensarten: Arabische Ziffern, arabische Arithmetik; man würde Ziffern des Boethius, vielleicht Pythagoreische Ziffern sagen, wenn die Wahrheit nicht dem Herkommen zum Opfer gebracht würde," und stellt die Behauptung auf, unsere Arithmetik habe sich ganz natürlich aus der griechisch-römischen heraus entwickelt. Um mit der Arithmetik zu beginnen, so kam, wie bereits bemerkt worden, im 10. Jahrh. der Kolumnenabacus Gerberts in Gebrauch. Der Stellenwert trat auf demselben so entschieden hervor, als es ohne die Null möglich war; zur Darstellung der beliebigen Zahlen genügten neun bewegliche Ziffern. Dies alles war weder griechisch noch römisch, ebensowenig als die schwierigen Divisionsregeln, welche G. aufstellte; solange seine Methode angewendet wurde, konnte man daher weder von einer Arithmetik des Boethius noch des Pythagoras sprechen, und das noch viel weniger als in der 2. Hälfte des 12. Jahrh., wo wieder eine neue Rechnungsweise mit dem vollständigen Positionssystem eingeführt wurde und welche niemand, der sich an unzweifelhafte Thatsachen hält, anders nennen kann als indisch-arabisch. Woher Gerbert seine Rechenkunst hat, weiß man bis jetzt nicht (vgl. Hankel, Gesch. d. Mathem. 328); es giebt namentlich keine Anhaltspunkte dafür, daß sein Abacus nur eine sinnreiche Umformung des römischen sei, wenn man eine solche Möglichkeit auch nicht in Abrede ziehen will; ja es scheint auf den ersten Anblick hin gar nicht schwer, die verschiedenen Hauptstufen unserer Rechenkunst theoretisch durch organische Entwicklung auseinander entstehen zu lassen, wie H. Stoy in seiner interessanten Inauguraldissertation „Zur Geschichte des Rechenunterrichts" gethan hat. Den Übergang vom röm. Abacus zu dem mit Kolumnen kann man sich ebenfalls leicht zurecht machen, und noch viel weniger Mühe kostet es, von diesem aus das vollkommene Positionssystem zu finden, indem statt einer leeren Stelle in den Kolumnen eine Null oder ein anderes gleichbedeutendes Zeichen gesetzt und dadurch der Abacus entbehrlich gemacht wird. Aber wir vergessen dabei, daß die Vorstellungen der Zeitgenossen noch ganz an das äußere Gerüste als etwas Unentbehrliches gebunden und so darin befangen waren, daß ein Schritt darüber hinaus sehr erschwert, wenn nicht unmöglich werden mußte. Dieses Verhältnis drückt der oben erwähnte Anonymus aus dem 12. Jahrh. sehr anschaulich aus, indem er sagt: Cumque ita sit, quod caracteres exprimunt quod minus est in arcubus (d. i. in den Kolumnen, wegen der darüber gespannten Kreisbögen selbst arcus genannt) et e converso, scilicet in arcubus contineatur quod minus est in caracteribus, isti IX caracteres ad omnem multiplicationem divisionemque convenientes per arcus dispositi sufficiunt. Die Kolumnen schienen also ebenso notwendig, als die Ziffern und deshalb mußte der Gedanke, sie zu beseitigen, fern liegen. Der Abacus Gerberts hat sich thatsächlich nicht zur Positionsarithmetik entwickelt, sondern wurde durch diese von außen her verdrängt. Was die Herkunft der Ziffern betrifft, so war man früher allgemein der Ansicht gewesen, wir haben sie zugleich mit der neuen Rechenkunst von den Arabern bekommen und sie deshalb auch arabische genannt. Nun hat man aber in einigen Handschriften der sogenannten Geometrie des Boethius aus dem 11. Jahrh. und in ein paar Abhandlungen über die praktische Rechenkunst aus derselben Zeit (s. Wöpke, Journ. asiatique 1863 I, 44) neun Zahlzeichen gefunden, von denen 1, 8, 9 den unsrigen gleich sind; 2, 5, 6, 7 entschieden die Grundzüge der jetzigen Formen enthalten; drei aber in der Reihe sieben von rechts nach links gedreht und

Digitized by Google

e untere horizontale Linie in einen nach unten geöffneten Bogen verwandelt werden
uß, um dem Dreier in Reihe acht ähnlich zu werden; nur 4 hat eine ganz eigentüm-
che Gestalt die jedem Umwandlungsversuch zu widerstehen scheint. In der Geometrie
s Boethius, der im 5.—6. Jahrh. lebte, steht nun ausdrücklich, daß sich die Pytha-
reer auf dem Abacus, den sie ihrem Lehrer zu Ehren mensam pythagoricam (nicht
it der Einmaleinstabelle zu verwechseln, welche irrtümlich auch manchmal so genannt
ird) nannten, dieser Zeichen bedient hätten. Ist dies der Fall, so müßten sie lange
or dem Auftreten der Araber in Italien und Alexandrien (durch die Neupythagoreer)
ekannt gewesen sein und deshalb pythagoreische oder wenigstens boethische genannt
erden. So schließen Chasles, Wöpke, Cantor u. a. m., wie schon vor ihnen im 17. und
8. Jahrh. Isaak Vossius und Weidler, der zuerst sich eingehend mit den Ziffern des
Boethius beschäftigt hat. Von diesen Ziffern findet sich aber, außer in den genannten
Handschriften, vor dem 11. Jahrh. keine Spur, ebensowenig in der alten römischen
nd griechischen Litteratur. Dazu kommt noch, daß so gewichtige Autoritäten wie
achmann, Böckh, Friedlein, Hankel u. a. m. nicht nur die oben angeführte
Hauptstelle aus der Ars geometrica, sondern auch größere Stücke derselben für unecht
rklären, und Friedlein durch die gründlichste und gewissenhafteste Untersuchung zu
em Ergebnis geführt wird, daß die ganze Schrift dem Boethius abgesprochen werden
müsse; daß sie erst aus dem Anfang des 11. Jahrh. herrühre und zwar von einem
wenig befähigten Verfasser, der unter andern auch eine Arbeit von Gerbert benutzt habe.
(Vgl. Friedlein, Gerbert S. 58 und Hankel, Gesch. der Mathem. S. 332.) Damit
verliert der Angriff auf die historische Tradition von dem Ursprung unserer Ziffern
seine Basis, und wir haben allen Grund zu behaupten, daß die Apices in der sogen.
Geometrie des Boethius weder zur Zeit dieses Autors, noch zur Zeit der Pythagoreer
bekannt waren; daß sie sich erst mit dem Kolumnenabacus Gerberts in dem christlichen
Abendlande eingebürgert haben, daß sie den Gobarziffern der westlichen Araber (in Nordafrika
und Spanien) wesentlich gleich sind; daß diese selbst sie von den Indern herleiten und
daß von ihnen unsere Ziffern stammen, die wir also immer noch, ohne die historische
Gerechtigkeit zu verletzen, indisch-arabische oder kurzweg arabische nennen dürfen.
Wie Gerbert sie kennen gelernt, darüber haben wir keine direkten Angaben; es läßt sich
aber mit ziemlicher Sicherheit aus der Nachricht seines Schülers Richerus schließen, daß
Gerbert von seinem Kloster Aurillac in der Auvergne nach der spanischen Mark zu dem
Bischof Hatto von Vich geschickt worden sei und bei ihm hauptsächlich Mathematik
und zwar mit gutem Erfolg studiert habe (Hattoni episcopo instruendum commisit.
Apud quem etiam in mathesi plurimum et efficaciter studuit. Richerus, Monum. Germ.
hist. VI, t. III, c. 43; s. Cantors Vorlesungen S. 728). Hier, in einer Provinz, wo
noch Araber wohnten, die mit ihren Glaubensgenossen im arabischen Spanien in regem
Verkehr standen, und bei einem Mann, der selbst Mathematiker war, hatte er wohl Ge-
legenheit von der arabischen Rechenkunst zu lernen, was dieser davon wußte. Dieses
Wissen war freilich nur ein unvollkommenes; es beschränkte sich auf die Kenntnis der
neun Ziffern und ihrer Verwendung zur Darstellung jeder Zahl nach dem Princip des
Stellenwerts, aber ohne die Null, weshalb er auch den Kolumnenabacus nötig hatte.
Die einfache Rechenmethode der Araber blieb ihm noch unbekannt, er hätte sich sonst
nicht mit seinen schwer verständlichen Divisionsregeln begnügen können. Aus dieser Un-
kenntnis geht auch hervor, daß er selbst nicht in dem arabischen Spanien gewesen ist
und seine mathematischen Studien nicht bei gelehrten Arabern gemacht hat; man findet
auch weder in seinen eigenen Schriften, noch in anderen eine Andeutung, daß er arabisch
verstanden hätte.

Wie schon angedeutet worden, nimmt Cantor in der Boethiusfrage einen ganz
andern Standpunkt ein als Friedlein. Er schließt das Kapitel über Gerbert (Vor-
lesungen S. 751) mit dem kategorischen Ausspruch: „Das Vorhandensein der Geo-
metrie des Boethius als einer späteren Fälschung ist undenkbar.“ Es

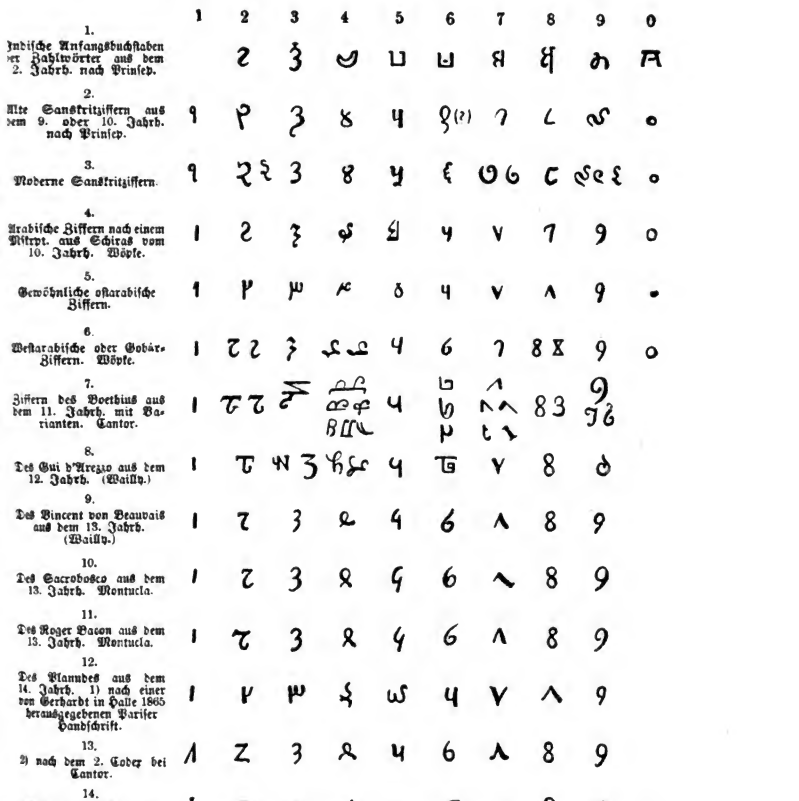
Digitized by Google

fehlt uns an Raum, näher auf die Begründung desſelben einzugehen; wer ſich beſonders dafür intereſſiert, den müſſen wir auf Cantor ſelbſt, auf Wöpke, Martin, Bayley (On the Genealogy of Modern Numerals, in dem Journal of the Asiatic Society. New Series XV. 1883) verweiſen; die vielen gelehrten und ſcharfſinnigen Hypotheſen ermüden zuletzt, ohne zu überzeugen. Vielleicht bringen künftige Entzifferungen von Keilſchriften, Hieroglyphen, Entdeckungen in der alten indiſchen und chineſiſchen Litteratur weitere Aufklärungen über den gegenſeitigen Einfluß des geiſtigen Verkehrs zwiſchen den Babyloniern, Indern, Chineſen, Ägyptern und Griechen auf die Geſchichte der Rechenkunſt, die uns in den Stand ſetzen könnten, ſtrittige Punkte endgültig zu entſcheiden. Um deren giebt es in der alten und mittleren Geſchichte noch viele, wie z. B., um nur ein paar zu nennen, ob der Stellenwert zugleich mit der Null erfunden worden ſei; Bayley (S. 29 ff.) verneint die Frage und nimmt zwiſchen beiden Erfindungen eine Zeitdifferenz von ca. 100 Jahren an; iſt dies der Fall, ſo brauchte man zur Darſtellung der Zahlen mit neun Ziffern ein Schema ähnlich dem des Kolumnenabacus; andere wie Wöpke ſagen, beide Erfindungen ſeien gleichzeitig geſchehen, und die Inder haben den abacus à colonnes nicht gekannt. Hankel ſieht die Frage, woher Gerbert ſeinen Abacus und ſeine Diviſionsregeln habe, als eine offene an, da er ſie weder ſelber erfunden, noch von den Arabern erhalten haben könne. Ähnliche Fragen von mehr oder weniger Wichtigkeit giebt es noch viele, die einer definitiven Löſung harren. Auf dem Abacus des Boethius ſtehen über den Ziffern 1, 2 bis 0 der Reihe nach die Namen Igin, Andras, Ormis, Arbas, Quimas, Caltis oder Chalkus, Zenis, Temenias, Celentis, Sipos. Bircent (ſ. Wöpke, Journ. asiat. 47) hält ſie für eine Miſchung von griechiſchen und ſemitiſchen Wurzeln, und findet darin allerhand myſtiſche Vorſtellungen der Neupythagoreer von den Zahlen; nach Sedillots einfachen Darlegungen (ſ. Olleris, Oeuvres de Gerbert S. 580—581) ſind es nur Verſtümmlungen arabiſcher Wörter, und Friedlein findet darin eine neue Beſtätigung für die Anſicht, daß die Araber die Vermittler der indiſchen Ziffern an uns ſind (Friedlein, Die Zahlzeichen). Auffallend iſt, daß hinter den neun Zahlzeichen eine Null ſteht, die man doch auf dem Abacus nicht braucht. Man könnte daraus ſchließen, daß ſie aus der Poſitionsarithmetik zu einer Zeit herübergenommen worden ſei, wo man die wahre Bedeutung der Null noch nicht klar erkannte, das neue Zeichen aber doch irgendwie verwenden wollte. Wir finden eine Beſtätigung dafür in dem Abacus des Rabulph von Laon aus dem Anfang des 12. Jahrh. Er ſagt über die Null: Inscribitur in ultimo ordine et figura ⊙ sipos nomine, quae licet numerum nullum significet tamen ad alia quaedam utilis, ut in sequentibus declarabitur (Chasles, Comptes rendus XVI. 1107). Was dieſe alia quaedam ſeien, erklärt er ſpäter dahin: „Wenn man viele Zahlen zu multiplizieren habe, ſo verwickle ſich ein weniger aufmerkſamer Rechner leicht in Fehler, aus denen er nur ſchwer wieder herauskomme. Um ſie zu vermeiden, ſetze man nach Maßgabe des Fortſchreitens in der Multiplikation über den Multiplikator und Multiplikanden eben dieſes Zeichen.“ Es erfüllte alſo denſelben Zweck, wie die Punkte oder Striche, die wir bei größeren Diviſionen unter die herabgeſetzten Ziffern des Dividenden zu machen pflegen. So kannte Rabulph zwar die Null, aber noch nicht ihren rechten Gebrauch, eine Erſcheinung, die in jener Übergangszeit ſo leicht begreiflich iſt. Wie man da Altes und Neues zu verbinden ſuchte, ergiebt ſich auch aus der Art, wie gewiſſe Zahlen geſchrieben wurden; ſo führt Wailly an: X2 = 12; 13 = X3 ꝛc.

Zum Schluß fügen wir noch den Stammbaum unſerer Ziffern bis ins 16. Jahrh. bei. Bei ihrer Vergleichung muß man mit einem ziemlichen Maß von Liberalität verfahren, was man begreiflich finden wird, wenn man ſich nur an die Verſchiedenheit derſelben Ziffern, geſchrieben von verſchiedenen Perſonen, in unſerer Zeit erinnert; ſie iſt oft ſo groß, daß z. B. ein Orientale, welcher der deutſchen Schrift unkundig wäre, ihre Identität nicht immer finden würde. Überdies iſt nicht zu überſehen, daß die indiſchen Zeichen in Sprachen von ganz verſchiedener Schriftart, wie in die arabiſche,

Digitized by Google

ie schnörkelig und linksläufig und in die lateinische, die rechtsläufig ist und einfache Bogen und gerade Striche liebt, übergegangen sind, und zwar zu einer Zeit, wo die



Formen noch nicht durch den Druck fixiert werden konnten. Dabei ist noch daran zu erinnern, daß die Zahlzeichen von Haus aus eine gewisse Verschiedenheit gehabt zu haben scheinen, wie schon Mohammed ben Musa nach der lateinischen Übersetzung (Wöpke, Journ. asiat. II, 482) bemerkt: Est quoque diversitas inter homines in figuris earum (litterarum, als Zahlzeichen); und Albiruni, ein arabischer Mathematiker aus dem 11. Jahrh., der Reisen in Indien machte: „Wie die Buchstabenfiguren verschieden sind in ihrem (der Inder) Lande, so weichen auch die Zahlzeichen von einander ab; was wir gebrauchen, ist eine Auswahl des Besten," d. h. wohl, was unserer Schrift am meisten entspricht (Wöpke, ibid. II, 275). Man hat bei einer Vergleichung hauptsächlich auf die Grundzüge zu sehen, die freilich nur von Sprachkundigen, welche

Digitized by Google

viele Handschriften gelesen haben, sicher herausgefunden werden können, und muß auch öfters die Stellung der Zeichen preisgeben. So erscheinen die arabischen Zweier und Dreier in der 5. Reihe von den unsrigen auf den ersten Anblick gänzlich verschieden; denkt man sie sich aber so gedreht, daß die senkrechten Linien horizontal liegen und der Bogen nach links sich öffnet, so stimmen sie damit wesentlich zusammen. Auch das Bedürfnis, Zahlformen, die ursprünglich sich sehr ähnlich sahen, bestimmter von einander zu unterscheiden, mag auf die Verschiedenheit der Ziffern Einfluß gehabt haben. Ein deutliches Beispiel davon geben der Fünfer und Sechser, deren indische Anfangsbuchstaben sich nur durch den kleinen Strich innerhalb des Buchstabens für 6 von einander unterscheiden. Der Fünfer hat vorherrschend den rechten Grundstrich nach unten, der Sechser den linken nach oben verlängert und schließlich gebogen; aber in Reihe 4 und 5 ist auch bei dem Sechser der ursprüngliche Grundstrich rechts nach unten verlängert; um nun diesen nicht mit dem Fünfer zu verwechseln, haben die Araber den letzteren mit den Finalzeichen für h, welches der Null ähnlich sieht, bezeichnet, statt dieser aber den Punkt gewählt, der als ausgefüllter Kreis schon im Indischen in gleicher Bedeutung vorkommt. Die vorherrschende Grundform der Vierer ist eine Schleife, deren Bogen in der 2. und 3. Reihe sich nach oben, in den meisten andern Reihen aber nach unten fortsetzen und schließlich sich zu geraden Linien strecken. Aus dem Vierer in Reihe 4 konnten sich die Formen in Reihe 5, 8 entwickeln, indem die hakenförmige krumme Linie rechts sich bald weiter von der Schleife entfernt, bald sie wieder berührt und die ganze Figur eine horizontale oder aufrechte Stellung bekam; in einigen Formen fiel die Schleife links ganz weg; in dem obersten Vierer der Reihe 7 verwandelte sie sich in einen unten begrenzten Bogen, der sich in dem uneins letzten zu einem aufrecht stehenden Haken ausdehnt; beide Haken wurden in dem letzten Vierer einfach gebogene sich schneidende Linien. Der 2. Haken von der 4. Reihe an scheint ein willkürlicher Schriftzug gewesen zu sein, der sich in den folgenden Reihen als wesentlicher Bestandteil festsetzte. Daß aber die Schleife die Grundform des Vierers ist, geht daraus hervor, daß er sich aus ihr allmählich herausbildete.

Die Anfänge der neuen Rechenkunst fallen, wie oben gezeigt worden, in das 12. Jahrh. Über ihre allmähliche Weiterverbreitung in den verschiedenen christlichen Ländern Europas hat man bis jetzt meistens keine genügenden Anhaltspunkte. Im allgemeinen wird man sagen dürfen, daß sie ziemlich gleichen Schritt mit dem selbständigen Gebrauch der arabischen Ziffern außerhalb des Abacus gehalten haben werde. Da wo man jenen nicht kannte, darf man auch die neue Rechenkunst nicht suchen; je allgemeiner er aber wurde, desto mehr muß auch diese bekannt geworden sein. In Frankreich, sagt Wailly (Eléments de paléographie I, 173), habe man sie im 13. Jahrh. vollkommen gekannt, was das 16. Buch des Speculum doctrinale, das Vincent de Beauvais kurz nach 1250 beendigt habe, beweise; doch seien die neuen Ziffern, obgleich sich die Pariser Universität im 14. Jahrh. derselben beim Unterricht in der Arithmetik bedient habe, erst im 15. Jahrh. allgemein geworden. In Italien, wo Fibonacci gleich im Anfang des 13. Jahrh. durch seinen Abacus so großes Aufsehen erregt hatte, scheint dies früher der Fall gewesen zu sein. Aber in Deutschland geschah die Verbreitung nur langsam; die ältesten bei uns nachgewiesenen Ziffern sollen dem 11. Jahrh. angehören (Friedleins Gerbert ꝛc. S. 41). Nach Dr. Hoffmanns Handschriftenkunde kommen sie außerhalb des Abacus erst im 12. Jahrh. vor. Docen fand in einer Regensburger Chronik von 1167 die Zahlen von 1—68, aber nur wie zur Übung geschrieben. In Schlesien kommen sie erst im J. 1340 vor. In einem Notatenbuch des Dithmar von Meckelbach in Schlesien aus der Zeit Kaiser Karls IV. (1346—1378) stehen die Ziffern von 1—10; in den Einnahme- und Ausgabeverzeichnissen aber werden noch römische Zahlen angewendet. Vom Ende des 14. Jahrh. an scheinen sie bekannter geworden zu sein; im 15. Jahrh. findet man sie häufig bei Jahreszahlen und Registern zu Handschriften, in Rechnungsbüchern, und nach einer Mitteilung des

Digitized by Google

ürn. Archivdirektors v. Kausler in Stuttgart auch auf Siegeln, obgleich in Urkunden doch selten; in dem Münsinger Staatsvertrag (Württemberg) ist das Datum 1482 so eschrieben: 1400 80 und 2 Jahre. Auf öffentlichen Denkmälern von Erz und Stein ollen sie vor dem 15. Jahrh. nirgends getroffen werden, in Druckschriften aber erst eit den achtziger Jahren dieses Säkulums. „Sogar noch zu Anfang des 16. Jahrh. rläutert Köbel, der Verfasser eines der am meisten verbreiteten Rechenbücher, die rabischen Ziffern, durch römische Zahlzeichen, die er deutsche nennt.“ (J. Gerhardt, Besch. d. Mathem. S. 2). Erst seit einer Ordonnanz Heinrichs II. vom Jahre 1549 rscheinen sie in Frankreich auf Münzen, in Diplomen wurden sie bis zu Ende des 16. Jahrh. nicht zugelassen. In allgemeineren Gebrauch in Schrift und Druck amen sie erst um die Mitte dieses Jahrh. (Hankel, Zur Geschichte der Mathem. S. 341.) Aus den östlichen Ländern Europas sind uns keine näheren Nachrichten über die Verbreitung der indischen Arithmetik, außer der *Ψηφοφορία κατ' Ἰνδούς* des Mönchs Maximus Planudes, in der ersten Hälfte des 14. Jahrh. bekannt. Bei dem unmittelbaren Verkehr, den besonders Konstantinopel mit den Arabern und selbst mit den Indern (s. C. J. Gerhardt, M. Planudes) unterhielt, sollte man denken, daß sie im Osten früher und rascher erfolgte als im Westen. Aber die örtliche Nähe scheint der Sache oft eher hinderlich als förderlich gewesen zu sein. H. v. Kausler fand noch in einer dem 14. Jahrh. angehörenden Handschrift aus Cypern die Zahlen 120 und 1020 geschrieben 100 20 und 1000 20, also gerade so wie man sie ausspricht: 100 und 20, 1000 und 20, nur ohne ein Zeichen der Addition.

Besonderes Interesse haben für uns arithmetische Schriften aus der ersten Zeit der Einführung der neuen Rechenkunst. Einerseits zeigen sich noch die Spuren der alten, andererseits wird das Neue mit einer gewissen Unbeholfenheit, mit einem ängstlichen Festhalten an Äußerlichkeiten, ohne allgemeine Auffassung des Wesentlichen behandelt. Eine Schrift dieser Art, die einzige, die uns zu Gebot steht, ist der Codex, welchen der für die Geschichte der Arithmetik unermüdlich thätige Prof. Cantor in der Ztschr. für Phys. und Mathem. Bd. X, S. 1 ꝛc. hat abdrucken lassen. Die Stelle der Einleitung: „Quoniam multi multa de scientia hujus artis, quae algorismus inscribitur, scriptis suis nobis tradiderunt etc.,“ könnte zwar vermuten lassen, daß die Abhandlung nicht unter die frühesten Schriften über den Algorismus, also nicht ungefähr in das Jahr 1200, welchem Cantor den Codex zuteilt, gehöre; allein die ganze Behandlung spricht doch für die ersten Zeiten der Einführung, und diese Ansicht läßt sich auch mit dem multi multa vereinigen, wenn man sich unter algorismus die Rechenkunst überhaupt denkt. Zuerst bemerkt der Verfasser, wie die Zahlen aus der Einheit oder auch aus der Multiplikation, Duplikation und Addition entstehen. Dann teilt er sie nach der alten Weise ein in digiti, articuli und compositi. Bei den nicht in Rechnungen vorkommenden Zahlen werden immer römische Ziffern gebraucht, z. B. Digiti dicuntur I. II. III. ꝛc. bis IX.; die Rangstellen heißen differentiae, z. B. differentia unitatum ꝛc. Die neun Ziffern (Figuren) seien erfunden, um durch das Begrenzte das Unbegrenzte zu umfassen, d. h. mit den neun Zeichen und der Null, cifra, können alle möglichen Zahlen dargestellt werden. Species nimmt er sieben an: Addition, Subtraktion, Duplation, Dimidiation, Multiplikation, Division und Wurzelextraktion; er sagt: Hujus disciplinae non plures quam VII habentur species. Für die Aussprache auch noch so großer Zahlen giebt er die kurze Regel: Wieviel Gruppen von je drei Ziffern (ternarii), soviel Punkte, und wie viele ternarii, so vielmal wird mille ausgesprochen. Die Punkte werden zwischen je zwei Gruppen gesetzt, zum Beispiel 495.827.361.052.951 wird gelesen: „Quadringecies nonagies quinquies milies milies mile milia. Octingecies vigies septies milies mile milia. Trecenties sexagies mile milia. Quinquagies bis mile, vel duo milia. Nongenti quinquaginta unus.“ Bei der Addition ist nur von zwei Summanden die Rede, die untereinander geschrieben werden. „Wird eine Ziffer zur andern addiert, so erwächst daraus entweder ein Digitus,

Digitized by Google

einer oder mehrere Artikel, oder ein Digitus und einer oder mehrere Artikel." Im ersten Fall löscht man die darüber stehende Ziffer aus und setzt den Digitus dafür; im zweiten Fall setzt man an ihre Stelle eine Null und prägt den Artikel der folgenden Stelle ein. Der Text heißt: „Articulus vel articuli primae differentiae versus sinistram imprimantur", was beweist, daß das Material, worauf man rechnete, eine weiche Masse, oder eine mit Staub bestreute Tafel war, wie der Verfasser selbst später sagt: Haec omnia.... perfectius discuntur in pulvere quam in deaurato codice, quapropter appellatur opus pulveris (d. h. Staub- oder Gobarrechnung), non gloriosi codicis"; im dritten Fall wird an die Stelle der ausgestrichenen Ziffer der Digitus gesetzt und wie wir sagen, der Zehner zur folgenden Stelle addiert. „Verbi gratia sexcentis LX. VI addamus CXLIIII. Die Ausführung ist so gehalten: $\frac{666}{144}$. „Füge vier zu sechs und es sind zehn; streiche 6 aus und schreibe 0; die Einheit, unter welcher zehn verstanden sind, setze zur nächsten Figur nach diesem Muster: $\frac{670}{144}$, und so erhält man nacheinander mit einer ähnlichen Anweisung $\frac{710}{144}$ und endlich 810. Hiermit ist die Addition abgemacht. Die Subtraktion wird nur als Probe der ersten Species behandelt: Willst du sehen, ob du deine Sache gut oder schlecht gemacht hast, so ziehe von der Summe die Zahl ab, welche du addiert hast. Si redeunt eaedem figurae bene, sin autem male. Sic operare. $\frac{810}{144}$ Quoniam a nichil nichil potest subtrahi, accipe ergo a secunda differentia unitatem, in qua X intelliguntur. Inde subtrahe IIII et remanent VI, quae inscribas primae differentiae. Sed ibi scribe 0, ne locus vacuus remaneat, eritque talis forma $\frac{806}{144}$. Dann zieht man die vier Zehner ab und erhält $\frac{766}{144}$; endlich den Hunderter, wodurch sich $\frac{666}{144}$, und also dieselben Figuren wie bei der Addition ergeben. In dem Epilogus brevis wird die allgemeine aus dem Wesen des Zehnersystems hervorgehende Bemerkung gemacht: „Wenn bei der Addition, Duplation und Multiplikation ein Artikel sich ergebe, so sei der nächsten Stelle links 1 beizufügen. Umgekehrt müsse bei der Subtraktion, Deduplation (Mediation) und Division 1 in die nächste Stelle rechts (als 10) in Gedanken übertragen und davon abgezogen werden. Bei der Duplation schreibt man die Zahl zweimal untereinander, addiert wie oben z. B. $\frac{532}{532}$ und macht auch die Probe in derselben Weise, indem man 532 von 1064 abzieht." So werden die Species durch die Species (d. h. durch die entgegengesetzten examiniert. Jede Zahl könne dupliert und dividiert werden; nur die Einheit könne man nicht dividieren, in quo magnum latet sacrimentum. Von der Multiplikation wird gesagt, sie sei nützlicher aber auch schwieriger, als die vorhergehenden Operationen; um die Summe zu bestimmen, welche sich aus der Multiplikation zweier Zahlen ergebe, sei deshalb Übung im Rechnen notwendig und dazu stellt er Regeln auf, ähnlich denen, die oben bei Beha-eddin angeführt worden. Bei dieser Gelegenheit erhält man auch ein Beispiel des angewendeten Lehrverfahrens; der Schüler erhält eine Aufgabe: novies 9 quid sunt? 81. Unde hoc seis? Regula. Die regulam. Er mußte also sein Verfahren begründen, d. h. die Übereinstimmung mit der Regel nachweisen. Die schriftliche Multiplikation wird an dem Beispiel $19 \cdot 128$ gezeigt und in folgender Weise ausgeführt und angesetzt: $\frac{128}{19}$. Man multipliziert von links nach rechts mit dem ganzen Multiplikator zuerst 100 und schreibt $\frac{1928}{19}$; dann wird 19 um eine Stelle nach rechts gerückt $\frac{1928}{19}$; es wird 2 mit 1 multipliziert

Digitized by Google

ıb man erhält: $\frac{2128}{19}$; dann mit 9, was giebt: $\frac{2288}{19}$; nun wird der Multiplikator
; die letzte Stelle vorgerückt $\frac{2288}{19}$; 8 mit 1 multipliziert giebt $\frac{2368}{19}$; und zuletzt
ch 8 mit 9; dies wird so beschrieben: Duc (multipliziere) modo 8 per 9 et sur-
ant 72. Superior (d. i. 8) debet deleri, digitus ibi poni, articulus transferri, ibi-
ue erit 13. Scribe digitum, transfer articulum, eritque hoc exemplum 2432. Die
robe geschieht durch die Division, von der gesagt wird, sie sei plane difficilis et la-
oriosa, sed utilis, sed fructuosa, sed jocunda; sie fordere curiosos non fastidiosos,
ed ingeniosos, und bestehe in nichts anderem als in einer gewissen Überlegung, wie
ft eine kleinere Zahl in einer größern enthalten sei. An der Probe des obigen Mul-
plikationsexempels wird nun die Division gezeigt; 2432 soll durch 19 dividiert werden;
ie Form ist die des Übersichdividierens. Wie bei den Arabern steht der Quotient über
em Dividenden, der Divisor wird nach rechts vorgerückt und zwar in gerader Linie,
das bei der Rechnung auf einem mit Staub bestreuten Brett, wo man die gebrauchten
Zahlen verwischen und durch neue ersetzen konnte, möglich war. Darum bildete sich
uch nicht jene massenhafte, verwirrende Zahlenanhäufung, die bei ihrer Übertragung
uf's Papier in größeren Rechnungen unvermeidlich ist. Der Gang der Division wird
urch folgende Formen dargestellt:

1	1	12	128
2432;	1432;	532;	152.
19	19	19	19

Die Probe dieser Division soll an demselben Beispiel gemacht werden, indem man den ordinem egredientem per ordinem dividentem multipliziert.

In einem kurzen Exkurs de examinatione omnium specierum wird die Neuner-probe bei der Addition richtig als Division der Summanden einer- und der Summe andererseits durch 9 dargestellt, wobei die Gleichheit der Reste, die später selbst Proben genannt werden, die Richtigkeit der Rechnung beweist, indem Gleiches durch Gleiches dividiert, auch Gleiches geben muß. Darüber, daß die Probe nur dann zuverlässig ist, wenn nicht nur die Reste, sondern auch die Quotienten selbst übereinstimmen, wird nichts bemerkt. Bei der Subtraktion muß die Probe von der Summe der Proben des Restes und des Subtrahenden gleich der des Minuenden sein; bei der Multiplikation aber ist die Probe von dem Produkt der Proben der einzelnen Faktoren gleich der des Produkts; bei der Division, wo Quotient mal Divisor gleich dem Dividenden sein muß, wendet man die Probe der Multiplikation an; ist ein Rest vorhanden, so muß dieser zur Probe des Produkts aus Divisor und Quotient addiert, und wenn möglich, von der Summe wieder die Probe genommen werden.

Aus dem 14. Jahrh. haben wir das schon erwähnte Rechenbuch des griechischen Mönchs Maximus Planudes; wenn er die indische Arithmetik in Konstantinopel durch byzantinische Kaufleute, die Reisen nach Indien machten (Gerhardt, Einl. II), oder durch östliche Araber kennen gelernt hatte, so wurde er auf der Gesandtschaft, die ihm der Kaiser Andronikus Paläologus im J. 1327 an die Republik Venedig aufgetragen, gewiß auch mit ihrer Gestaltung durch Fibonaccis Abacus bekannt. Indessen giebt er nicht, wie dieser, ein vollständiges Rechenbuch, sondern lehrt nur die 6 in der Astronomie notwendigen Operationen (*σημεῖα* oder *σχήματα*): die Numeration, die Addition (*ἡ σύνθεσις*), Subtraktion (*ἀφαίρεσις* oder *ἔκβολή*), Multiplikation *πολλαπλασιασμός*), Division (*μερισμός*) und das Ausziehen der Quadratwurzel (*ἐξαίρεσις τῆς πλευρᾶς*). Das Medieren und Duplieren ist also, wie bei Fibonacci, nicht unter die Species aufgenommen. Die Zahlzeichen, die er gebraucht, sind die auf der Stammtabelle unserer Ziffern angegebenen. Das Numerieren wird klar auseinandergesetzt; beim Aussprechen wird nach Gruppen von je 4 Ziffern, also nach Myriaden abgeteilt. Das von Planudes angeführte Beispiel 8 136 271 592 wird so gelesen: Achtzigmal

Digitized by Google

zehntausend Myriaden (*μύριαι μυριάδες*), und noch zehntausend Myriaden, und viermal tausend sechshundert zwanzig und sieben Myriaden, und viermal tausend fünfhundert neunzig zwei. Bei großen Zahlen wurde die oftmalige Wiederholung von *μύριαι* wie Myriaden fast ebenso lästig, wie im Lateinischen die des millies und mille. Die einzelnen Species werden zuerst allgemein behandelt und dann an einem Beispiel veranschaulicht, so daß man das praktische Verfahren genau kennen lernt. Die Addition, „welche die Vereinigung zweier oder mehrerer Zahlen in eine einzige", unterscheidet sich von der des vorhin erwähnten lateinischen Codex dadurch, daß die Summe über die Summanden hinauf geschrieben wird; das Schema des Planudes ist:

8030	2
5687	8
2343	3

In der senkrechten Kolumne rechts stehen die Neunerproben. Sie werden hier so ausgeführt, daß man gleich bei der Addition die Quersummen den Neuner, so oft es angeht, wegwirft; man sagt also bei der 2. Reihe 5 + 6 = 11, weniger 9 ist 2, und 8 ist 10, weniger 9 ist 1 und 7 ist 8 ꝛc. Schließlich addiert man die Proben der Summanden 8 und 3 und läßt davon wieder 9 weg, bleibt 2, in Übereinstimmung mit der Probe der obenstehenden Summe. Auch bei der Subtraktion steht der Rest oben; statt zu entlehnen, wird zum kleinern Minuenden 10 und ebenso zum folgenden Glied des Subtrahenden 1, d. h. ein Zehner, addiert. Die Differenz muß dabei unverändert bleiben; das angeführte Beispiel hat diese Form:

5 4 6 1 2	
1 8 7 6 9	
5 4 6 1 2	
3 5 8 4 3	
1 1 1 1	

Die zwei untern Reihen enthalten den Minuenden und Subtrahenden, die oberste die Probe, welche durch Addition des Subtrahenden und des Restes gemacht wird. Der Rechner spricht: Ich will vom Zweier den Dreier abziehen, aber ich kann nicht *ἀλλ' οὐ δύναμαι*. Denn 3 ist größer als 2: ich setze die Einheit zum Vierer nach dem Dreier; diese Einheit nehme ich als 10 und sage 10 und 2, 12; von der 12 nehme ich 3, bleibt 9. Wieder will ich abziehen den Vierer von der Einheit von dem 1, aber ich kann nicht ꝛc. Wenn der Minuend mehr Stellen hat als der Subtrahend und dessen letzte Ziffer größer ist, als die darüber stehende, so wird zu dieser ein Zehner addiert, und neben die letzte Ziffer des Subtrahenden gesetzt; z. B.:

6 4 5 4 3 2
6 7 5 8.
1 1 1 1

Zur 4. Stelle gekommen, schreibe ich, da ich 6 nicht von 5 wegnehmen kann, unter den Vierer die Einheit in gleicher Richtung mit den Einern, nehme diese Einheit als 10 und nachdem ich sie zu 5 gesetzt habe, verfahre ich wie gelehrt worden; dann nehme ich die Einheit von den Vieren weg, bleibt 3, was ich über 4 setze ꝛc. Das Entlehnen wird bei folgender Subtraktion angewendet:

0 8 9 8 4	
3 4 0 3 1	
3 5 1 4 2	
2 5 1 5 8	

Die Rechnung fängt so an: Ich will von 2 die 8 wegnehmen, kann aber nicht; ich entlehne (*δανείζω*) für 2 eine Einheit von 4; diese sind 3 geworden, welches ich über 4 schreibe; die Einheit oder die zehn setze ich zu den 2 und sie werden 12; von diesen nehme ich die 8, bleiben 4 ꝛc. Dann werden noch die Fälle besprochen, wo eine oder mehrere Nullen inmitten des Minuenden sind, und damit ist die Subtraktion abgeschlossen.

„Multiplikation ist, wenn eine Zahl eine Zahl messend (nehmend) so oft, als in der messenden Zahl (Multiplikator) Einheiten sind aus der Messungen (dem wiederholten Nehmen) eine andere Zahl macht, d. h. wenn man eine Zahl so oft nimmt, als eine andere Einheiten enthält." Es werden zweierlei Formen der Multiplikation angegeben. Die erste geht übers Kreuz; man schreibt die Faktoren mit ihren gleichnamigen Stellen untereinander, wie wir es gewöhnlich thun, multipliziert

Digitized by Google

erſt die Einheiten mit den Einheiten, ſchreibt dann dieſe oben in ihre Stelle hin und ehält die etwaigen Zehner; dann multipliziert man die Zahlen miteinander, welche ehner geben; alſo die Einheiten des Multiplikanden mit den Zehnern des Multiplikators nd die Einheiten des letztern mit den Zehnern des erſtern, addiert beide Produkte, zählt ie Zehner, die von der Multiplikation der Einheiten übrig ſind, dazu, ſchreibt die infachen Zehner an ihre Stelle und behält die Hunderter; ſo fort geht man an die Stellen, elche 100 geben; dies ſind die erſten und dritten, dann die zweiten in beiden ahlenreihen; dieſe drei Produkte werden wieder addiert und die behaltenen hinzugezählt. un kommen die Tauſender; dieſe erhält man aus den Einheiten und Tauſendern, us den Hundertern und Zehnern ꝛc. Während man für die Einheiten nur 1 Produkt at, bekommt man für die Zehner 2, für die Hunderter 3, für die Tauſender 4, für ie Zehntauſender 5 ꝛc.; der Vorteil dieſes Verfahrens beſteht darin, daß man das Geſamtprodukt ſogleich in einer Summe erhält, der Nachteil aber, daß man ſich bei er Multiplikation leicht verwirrt. Das zweite Verfahren iſt dasſelbe, welches wir ben kennen gelernt haben, wo das Produkt am Rande ſteht. Die Richtigkeit der Multiplikation wird durch die Neunerprobe geprüft.

„Teilung iſt, wenn wir, eine Zahl durch eine andere teilend, ſehen wollen, was jeder Einheit der Zahl, durch welche die Teilung geſchieht, zufällt. Eine Zahl kann aber geteilt werden durch eine größere, ebenſo große oder kleinere.“ Im erſten Fall kommt natürlich ein Bruch heraus, wo der Dividend der Zähler und der Diviſor der Nenner iſt. Das Verfahren wird ſehr weitläufig entwickelt, und läuft kurz darauf hinaus, daß man den Dividenden in einen Bruch, der den Diviſor zum Nenner hat, verwandelt, und dann in den Zähler dividiert. Hat man z. B. 3 : 5, ſo macht man aus 3 fünfzehn Fünftel und nimmt davon den 5. Teil = $^3/_{15}$. Die Bruchlehre kommt indeſſen bei Planudes gar nicht vor; er zeigt bloß noch, auch ſehr umſtändlich, wie manche Brüche verkürzt werden können. Schriftlich ausgeführt werden Diviſionen, wo der einziffrige Diviſor kleiner, ebenſo groß oder größer iſt als die letzte Ziffer des Dividenden; der Quotient ſteht zwiſchen dem Diviſor unten und dem Dividenden oben, z. B.

$$4865 : 5 = \begin{matrix} 31 \\ 4865. \\ 973 \\ 5 \end{matrix}$$

Nach der Diviſion kommen die vier Species der ſechzigteiligen Brüche und die Ausziehung der Quadratwurzel, was wir beides hier übergehen müſſen. Die ganze Schrift iſt ſehr elementar gehalten und ſteht unter den arabiſchen Arbeiten.

Aus dem 15. Jahrh. haben wir ein kleines, aus ſieben enggedruckten Quartblättern beſtehendes Rechenbuch von dem berühmten Georg Peurbach, geb. 1423 zu Peurbach, einem Städtchen in Öſterreich ob der Ens, und geſt. 1461; es iſt gedruckt worden durch „Baccalarium Martinum, Herbipolensem“ im J. 1503, alſo nach dem Tod des Verfaſſers, und trägt den Titel: „Opus Algorithmi iucundissimum Magistri Peurbachii Wiennensis (praeceptoris singularis Magistri Joannis de Monteregio) sacraeque mathematice inquisitoris subtilissimi summa cum utilitate exemplis ac cubice radicis extractione alleviatoque procedendi modo nuper digestum“. Das kleine Werk zeichnet ſich durch ſeine Bündigkeit aus. Definitionen werden faſt keine gegeben. Die Hauptſache iſt die Darſtellung der Rechenoperationen, nach herkömmlicher Sitte ohne Angabe der Gründe. „Beim Numerieren gehe man, wie die Araber, welche die Erfinder davon ſeien, von rechts nach links. Zur Erleichterung der Ausſprache ſetze man je über die 4. Ziffer 1, 2, 3 ꝛc. Punkte; ſo viele Punkte, ſoviel mal 1000 bei jeder Ziffer einer Gruppe.“ $\dddot{3}\,\ddot{7}\,\dot{9}\,\dot{0}\,5\,2\,8\,6\,1\,4$ wird ſo ausgeſprochen: 3 tauſend tauſend mal tauſend, 700 tauſend mal tauſend, 90 tauſend mal tauſend, 500 tauſend, 28 tauſend, 614. Unter den Species iſt auch wieder das Medieren und Duplieren; dazu kommen noch die Progreſſionen, das Ausziehen der Quadrat- und Kubikwurzel, die Regula aurea

Digitized by Google

oder de tri, die Geschäftsrechnung und zum Schluß drei algebraische Aufgaben mit Auflösung. Das Verfahren bei der Addition wird umständlich angegeben und stimmt mit dem unsrigen ganz überein. Beispiel:

5975 Numerus cui fit additio.
486 — addendus.
6461 Aggregatus.

Die Neunerprobe bekommt eine bestimmte Form, die im wesentlichen auch in den folgenden Jahrh. beibehalten wird; sie ist für die vorliegende Addition:

8 Summe der einzelnen Proben.
8 0 Probe der einzelnen Summanden.
8 „ „ Summe.

Die unterste Zahl mußte mit der obersten übereinstimmen. Bei der Subtraktion wird die Stellung der Zahlen wieder genau beschrieben, bis auf den untern Strich (lineam trahe). Dann heißt es: Vel itaque prima inferioris ordinis est par sibi suprapositae vel minor ea vel maior. Si par, sub linea . . . scribe cifram; si minor, tunc scribe ibi illud quo superior excedit inferiorem; si vero maior, quum maius a minori subtrahi non consuevit, igitur figurae immediate sequenti ordinis subtrahendi addatur unitas mentaliter sic scilicet sub ipsa faciendo punctum qui respectu illius digiti vel figurae a qua debet fieri subtractio valet decem etc. Dies ist das erste von Planudes angegebene Verfahren, z. B. $\frac{74}{58}$ $\frac{\cdot}{16}$ Man subtrahiert also 8 von 14 und 6 von 7. Ebenso verfährt man mit den folgenden Stellen; „nec a tali operatione cessandum erit donec omnes figure inferioris a sibi suprapositis fuerint subtracte residuumque si quid fuerit infra lineam subductam ordine scriptum ostendens superacionem numeri a quo debet fieri subtractio de subtrahendo, quod intendebatur.“ Zum Beweis der Richtigkeit der Rechnung dient auch hier die Neunerprobe. Für die Mediation, die wieder bis ins einzelnste beschrieben wird, geben wir bloß das Zahlenbeispiel an: $\frac{111}{8579}$ Probe: $\frac{5}{4289\frac{1}{2}}$ $\frac{2}{2}$ Man nimmt die Probe des Resultates zweimal, addiert dazu den Rest (1), wenn einer da ist, nimmt von der Summe wieder die Probe und diese muß der des Dividenden entsprechen.

Bei der Multiplikation verlangt Peurbach vor allem Kenntnis des Einmaleins, das auch von 1—9 beigesetzt ist. Außerdem werden aber auch wieder Regeln für die mittelbare Multiplikation der höheren Einheiten von 5—9 angegeben, wie sie schon früher angeführt worden sind. Ausdrücklich wird noch verlangt, daß man jede Ziffer des Multiplikans (Multiplikators) ausstreichen müsse, sobald der Multiplikand damit multipliziert sei.

Die Division beginnt mit der Anweisung: „Wenn du eine Zahl durch eine gleiche oder kleinere dividieren willst, so setze die letzte des Divisors unter die letzte des Dividenden, die vorletzte des einen unter die vorletzte des andern u. s. f., im Fall die darüber stehende Zahl größer oder ebenso groß ist; wäre sie kleiner, so mußt du die letzte Stelle des Divisors unter die vorletzte des Dividenden setzen. Dann ziehe eine Linie rechts vom Dividenden. Ist dies alles so gestellt, so sollst du sehen, wie oft der Divisor genau in der über ihm stehenden Zahl enthalten ist, was höchstens neun- und mindestens einmal der Fall ist. Den Quotienten schreibe vor die Linie gegenüber dem Dividenden; multipliziert mit dem Divisor, soll er von der über ihm stehenden Zahl abgezogen werden, indem man diese ausstreicht und den etwaigen Rest darüber setzt. Du mußt aber dabei deinen Verstand brauchen und bedenken, daß im höchsten Fall die letzte Stelle des Divisors von der darüber stehenden Zahl nur so oft weggenommen werden darf, daß auch die uneinsletzte, wie die folgenden, von den über ihnen stehenden Zahlen

Digitized by Google

nd dem etwaigen Reſt ebenſo oft weggenommen werden können. Iſt nun der Quotient geſchrieben, der Diviſor in allen Stellen mit demſelben multipliziert, das Produkt ubtrahiert und der Reſt hingeſchrieben, ſo rücke den Diviſor um eine Stelle nach rechts or.“ In dieſer beſtimmten, alle möglichen Verrichtungen berückſichtigenden Weiſe geht s nun fort, bis es zuletzt heißt: „Von ſolcher Arbeit iſt nicht abzulaſſen, bis die erſte Stelle des Diviſors unter die erſte des Dividenden vorgerückt und auch die letzte des Diviſors von der darüberſtehenden Zahl weggenommen iſt.“ Gegenüber dem früher angeführten Überſchwidwieren weicht P. nur in der Stellung einzelner Glieder der Diviſion ab; da dieſelbe in den folgenden Jahrhunderten beibehalten worden iſt, ſo teilen wir das von ihm berechnete Beiſpiel 59 078 : 74 mit.

62
795
10216
59078 ($798^{26}/_{74}$.
7444
77

Es wird hier auch von links nach rechts multipliziert und jedes Einzelprodukt ſogleich abgezogen; der Diviſor 74 kann nicht in einer Linie vorgerückt werden, da jedesmal die Einheiten unter die nächſtfolgende Stelle kommen müſſen; deshalb kommt der Siebener in eine beſondere Reihe nach unten. In Betreff der Probe wird hier die allgemeine Bemerkung gemacht, daß eine Species der andern als ſolche diene, alſo das Multiplizieren dem Dividieren; doch wird die Neunerprobe auch bei der Diviſion nicht vergeſſen.

Nach der Definition der (geometriſchen) Proportion wird ſogleich bemerkt: „Wenn ein äußeres Glied unbekannt iſt, ſo multipliziere die inneren und dividiere durch das äußere, ſo wird der Quotient die geſuchte Zahl zeigen; iſt ein inneres unbekannt, ſo dividiere mit dem bekannten das Produkt des äußern.“ Die Hauptſache beſtehe im Anſatz, daß Gleichartiges untereinander geſtellt werde, Ware unter Ware, Preis unter Preis. Zur Verdeutlichung wird die Aufgabe berechnet: 12 emuntur ova quatuor denariis; queritur quot denariis emuntur 30 ova. Auflöſung: Pone sic ut inferius. (Es ſteht indeſſen im Text kein Anſatz, nach der vorhin angegebenen Beſtimmung ſcheint er ſo geweſen zu ſein: $\frac{12}{30}\ \frac{4.}{}$ Denn P. ſagt allgemein: „Fiat multiplicatio contrarie et multiplica 4 per 30, et exeunt 120, que divide per 12, prodibunt 10. Dic ergo: 30 ova emuntur 10 denariis. Eo modo fac in similibus“. Die Geſellſchaftsrechnung wird mit einem Exempel abgefertigt. Es heißt: „Sint tres mercatores, quorum primus ponit 20 ducatos, secundus 60, tertius 100. Cum his lucrantur 1000 ducatos; queritur quid cuilibet cedat de lucro“. Auflöſung: „Fac illo modo. Summam mercatorum collige et illud collectum serva pro divisore; deinde multiplica summam cujuslibet mercatoris, seorsum per numerum lucri, et productum erit numerus dividendus, quem per divisorem prius servatum partire. Et numerus quociens ostendet quantum illi cujus summa accepisti de lucro cedere debeas“. Zuletzt kommen noch ein paar Aufgaben unter der Aufſchrift aenigmata; die Auflöſung beginnt gewöhnlich mit dem kategoriſchen: Fac sic! und iſt oft ſelbſt wieder eine Art Rätſel.

Während bisher die litterariſchen Quellen im Gebiet der Rechenkunſt nur ſpärlich gefloſſen ſind, brechen ſie in dem geiſtig ſo erregten 16. Jahrh. mit bedeutender Stärke hervor. Wir haben in Murhards Litt. der math. Wiſſenſchaften mehr als 200 bloß in Deutſchland gedruckte Rechenbücher, die verſchiedenen Ausgaben mitgezählt, gefunden. Mich. Stifel ſagt in ſeiner Arithmetica integra 1544, es kommen täglich neue heraus. Anfangs iſt ihr Inhalt noch ziemlich dürftig, auf die Darſtellung der Grundoperationen ſich beſchränkend, wie das Enchiridion novus Algorismi summopere visus de integris, minutiis vulgaribus, projectilibus et regulis mercatorum, sine figurarum (more ytalorum) deletione etc. von Huswirt, 1501; die Opuscula duo Theoderici Tzwivel de numerorum praxi (que algorithmi dicuntur) unum de integris per figurarum (more alemanorum) deletionem; alterum de proportionibus

Digitized by Google

cujus usus frequens in musicam armonicam Severini Boetii 1505; der Algorithmus linealis, von einem unbekannten Verfasser aus derselben Zeit. Allmählich werden sie vollständiger und umfangreicher. Die vortreffliche Arithmetica integra von Mich. Stifel (aus Eßlingen in Württemberg) Norimbergae ap. Petreium 1544, welche die ganze damalige niedere und höhere Arithmetik umfaßt, ist ein starker Quartband, während das praktisch und wissenschaftlich höchst bedeutende Werk des Italieners Nicolo Tartaglia oder Tartalea (Stotterer*) einen dicken Folioband einnimmt, entsprechend dem langen Titel: General trattuto di numeri et misure etc., der zugleich eine Inhaltsanzeige ist. In Vinegia per Curtio Troiano dei Nauo MDLVI. Die Verfasser waren teils Gelehrte und Mathematiker von Profession, wie Stifel, Tartaglia, Scheubel (De numeris et diversis rationibus etc., Lipsiae ex Officina Michaelis Blum. M.D.XLV.); Peter Ramus (Arithmeticæ libri tres, Parisii MDLVII); Adam Rieſe, Rys, Ris, Clavius (Christ. Cl. Bambergensis e societate Jesu, epitome Arithmeticae practicae nunc quinto ab ipso auctore 1606 recognita etc. Coloniae Agrippinae. MDCVII); teils Lehrer an niederen öffentlichen oder Privatschulen, wie Hegelin (Ein künstlich Rechenbuch auff Ziffern vnnd andern hüpschen Reglen, deßgleichen noch nit an Tag kommen ist, so verständig durch Leonhartenn H., Teütschen Schulmeyster zu Ulm gemachet vnnd geschrieben. MDXLIIII); Andreas Helmreich, Rechenmeister und Bisirer zu Halle an der Sahle (der lange Titel fängt an: Rechenbuch, Erstlich von Bertheil vnnd Behendigkeit, nach der Welschen Practica ꝛc. 1559). Während Männer wie Tartaglia, Ramus, Clavius u. a. auch der gemeinen Rechenkunst eine tiefere Begründung zu geben suchten, ging doch die Hauptrichtung der meisten Schriften auf die objektive Darstellung der Rechenoperationen, auf die Mitteilung handwerksmäßiger Kunstgriffe und Vorteile, zur Befriedigung des praktischen Bedürfnisses, also mehr auf das Können als das Erkennen. Man war deshalb vor allem darauf bedacht, den Gang der Rechnung bei den verschiedenen Species, wie bei den angewandten Aufgaben durch bestimmte Anweisungen oder Regeln zu fixieren und an vielen Beispielen einzuüben; daher stammen auch die noch gebräuchlichen Ausdrücke: Regel de tri, Regula falsi, societatis, allegationis etc. In Huswirts Enchiridion finden wir sogar eine Regula de aromatario, de lepore fugiente, de agonisante etc., also über ganz besondere Aufgaben, von denen allerdings mehrere als Repräsentanten ganzer Gruppen angesehen werden können.

Die Mehrzahl der Rechenbücher aus dem 16. Jahrh. ist lateinisch geschrieben, ein Umstand, welcher zum Teil die langsame Verbreitung der neuen Arithmetik erklärt. Das älteste deutsche, das bis jetzt ermittelt ist, erschien zu Bamberg 1473. Es fängt an: „Register. Hiernach folgt das Register dieses Rechenpuchleins nach seynen Capiteln und was in eynem jezlichen begriffen" und schließt: „Im Jare Christi 1473 fl. 17 des Mayen. Rechnung in mancherlei Weiß in Babenberg durch Heinrich Petzensteiner begriffen: vollendet: — In Duodez noch einmal so breit als gewöhnlich." (Gerhardt, Gesch. der Mathem., München 1877.) Sechzehn Jahre später erschien: Behende und hubsche Rechnung auff alle Kauffmanschafft. Gedruckt in der fürstlichen Stath Leipzig durch Konrad Kachelofen. 1489. Verfaßt von Johannes Widmann aus Eger (s. Westermanns Jahrb. Oktober 1863 und März 1864. Müllers Repertorium d. math. Litt. 1. Bd. S. 191). Er galt für einen Mann „in Mathematicis abunde eruditus" und lehrte seine Wissenschaft mit großem Beifall an der Universität zu Leipzig. Das älteste und zugleich bekannteste, das uns zu Gesicht gekommen, ist: Rechnung auf der Linien vnnd Federn, Auff allerlei Handtierung, Gemacht durch Adam Ryſen. Zum andernmal corrigirt und gemehret. Angehängt ist: Der ware Proceß vnnd kurzist weg Bisir vnnd Wechselruthen zu machen auß dem Quadrat durch die Arithmetic

*) Er stotterte vom 6. Jahre an, wo er infolge schwerer Verwundungen bei der Einnahme seiner Vaterstadt durch die Franzosen den freien Gebrauch seiner Zunge lebenslänglich verlor.

Digitized by Google

vnnd Geometri. Von Erhardo Helm, Mathematico zu Frankfurt beschrieben. Frankfurt 1544 bei Egenolph. Chasles, Geschichte der Geometri, erwähnt Riese S. 637 bei Gelegenheit Mich. Stifels, den er sehr hoch und über die Italiener Lucas de Burgo, Cardan und Tartaglia stellt, indem er bemerkt: Doch sei Stifels Werk nur eine Nachahmung zweier anderer deutschen Algebraisten, des Adam Riese und Christoph Rudolff. Der letztere stammt aus Jauer; verfaßte das erste Lehrbuch der Algebra in Deutschland, auch ein Rechenbuch mit dem Titel: Künstliche Rechnung mit der Ziffer und mit den Zahlpfenningen, sampt der Welischen Practica, u. s. w. Alles durch Christoffen Rudolff zu Wien 1540. Es findet sich darin auch das Wort Million, das früher noch nicht nachgewiesen worden. Auch das erste Decimalkomma hat er angewendet, indem er bei der Division mit 10 100 sagt, man solle soviel Ziffern als der Divisor Nullen habe, „mit einer virgel" abschneiden (Gerhardt, Gesch. der Mathem.). Riese wurde wahrscheinlich zu Staffelstein in Franken 1492 geboren und war von 1528 an Bergwerkbeamter in Annaberg. Daneben hielt er von 1530 an eine Privatschule, in welcher er seine Rechenkunst lehrte. Er starb 1559. (S. oben genannte Westermanns Jahrb.) Schon im J. 1522 ließ Riese ein kleines Rechenbuch zu Erfurt drucken, das 1525 in 2. Aufl. erschien, und wovon das obenangeführte wahrscheinlich nur eine Umarbeitung ist. Wir haben von 1522—1656 nicht weniger als 26 Aufl. gefunden, ohne Zweifel aber sind dies nicht alle. Er hat in Deutschland am meisten zur Verbreitung der neuen Rechenkunst beigetragen, nicht allein wegen der Tüchtigkeit seiner Arbeiten, welche die damaligen Bedürfnisse ganz befriedigten, sondern vorzüglich auch deshalb, weil er sie in deutscher Sprache verfaßt hatte. Indessen erlebten auch andere arithmetische Schriften zahlreiche Aufl., wie z. B. Reineri Gemmae (Frisii), Arithmeticae practica methodus facilis, 32 von 1522—1655, wovon aber sieben im Ausland; Peter Ramus 13, Joh. Piscatoris (Fischer) Arithmetica compendium sechs, von 1549—1611, und dasselbe auch deutsch vier, von 1565—1592; Simon Jakobs Rechnung auf der Linie acht, von 1557—1613, und sein: New und wolgeordnetes Rechenbuch auff der Linie und Ziffern, samt der welschen Practik vier, von 1560—1612. Eine newe Erfindung einer allgemeinen arithmetischen Praktik Julii Cäsaris von Padua zehn, von 1582—1679; dies ist der erste Faulenzer, den wir gefunden haben.

Fragt man nach den eigentümlichen Zügen der Rechenkunst im 16. Jahrh, so ist zunächst die hohe Vorstellung hervorzuheben, die man sich von derselben und von der Arithmetik überhaupt, deren wesentliche Grundlage sie bildet, machte; die Rechenkunst wurde mit einem fast mystischen Nimbus umgeben. Wenn damit ihr eigentlicher Wert auch nicht in klaren bestimmten Begriffen ausgedrückt wurde, so erhielten doch wohl manche bedeutende Männer dadurch den Anstoß, sie zu empfehlen, zu pflegen und weiter auszubilden. Ihre Bedeutung wird meistens in traditionellen, alten heidnischen und christlichen Schriftstellern entlehnten Phrasen ausgesprochen. Wer das Lob der Arithmetik von einem Autor gelesen hat, weiß auch, wie die meisten andern es besingen. Beispielsweise führen wir an, was Riese darüber sagt: „Wie hoch von Nöthen sei Arithmetica, vnnd der gantzen mathematischen Kunst, hieraus man leichtlich ermessen kann, das nichts irgent, wie gering, stehen mag, so nicht mit gewißer zal vnnd mensur zusammengefügt ist, das auch keyn kunst, welche man anderst eine freye kunst nennet, on gewiße mensuren vnnd Proportion der zalen sein mag, derhalben billich Plato, als einn Haupt der Philosophorum, keynen in seine schul, oder andere Künsten zugelassen, der der zal nit erfaren were, als nit möglich irgent in einer kunst zuzunemen, darüber in seinem Zusatz, der Bücher de Legibus genandt, So er disputirt, welche billich klug geheißen möcht werden, bestendiglich beschleußt on Arithmeticam, Musicam vnnd Geometriam, welche in der zal gegründet, niemand klug genannt seie, vnnd sehr billich. Dann diese kunst wie Josephus schreibet nit von menschen, sondern von Gott von oben herab gegeben ist. Welches etwa wol besunnen haben die Grecі, so sie in einem Sprüchwort, irgents einem groß lob aller künsten zumessen wollten, sprachen: er kan zelen. Auch

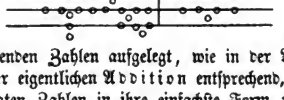
Digitized by Google

obgenanter Plato zu einer zeyt gefragt ward, wodurch ein Mensch andre thier übertrefe? geantwortet hat: das er Rechnen kan, vnnd verstand der zal hab, Als wer Rechnen ein Fundament vnnd grundt aller kunst, wie auch warlich ist, denn on zal mag keyn Musikus seinen Gesang volfüren, deßgleichen keyn Geometer sein mensur volbringen, Auch keyn Astronomus den lauff des Himmels erkennen, dergleichen andre künst. Ueber solch alles thut Isodorus bemeldung: Nimm hin die zal von den Dingen, so vergehen sie, vnnd sei keyn vnderscheyd zwischen den Menschen vnnd vnvernünftigen Thieren, dann erkantnus der zal. Deshalben die kunst des Rechnens andern freien Künsten billich fürgesetzt würt, angesehen das andere künst dieser nit mangeln mögen." Merkwürdig ist auch, wie Melanchthon, der sich für die Arithmetik sehr interessiert zu haben scheint, in der Vorrede zu Stifels Werk sich darüber äußert: „Wenn er hundert Zungen hätte, könnte er den Nutzen nicht aufzählen, den die Zahlen in vielen Dingen gewähren. Aber auch der Wert der Kunst, lange und verwickelte Rechnungen mit bewunderungswürdiger Geschicklichkeit auszuführen, sei so augenfällig, daß er niemant in dem Grad für stumpfsinnig erachte, daß er sie nicht hochschätze, und ihr eine weitläufige Lobrede halten, würde soviel heißen als ἐν τῇ μεσημβρίᾳ λυχνὸν anzuzünden. Nachdem er auf die Bedeutung der Arithmetik für das Studium der Philosophie, und besonders der Astronomie, Physik und Geschichte hingewiesen, sagt er, „es sei schändlich für einen wissenschaftlich Gebildeten, diese Kunst zu vernachlässigen, und gute und gelehrte Männer müssen sich alle Mühe geben sie wieder in die Schulen einzuführen; es werde dies dem gemeinen Wesen von großem Nutzen sein, denn die durch eine einfache und klare Wissenschaft an ein richtigeres Urteil gewöhnten Geister werden auch in andern Gebieten das Gewisse suchen und nicht hartnäckig am Ungewissen hängen bleiben. Und diese Angewöhnung selbst sei ein großes Gut, weil sie die Liebe zur Wahrheit, welche gute Menschen mache, erzeuge, und die Gemüter auch in den übrigen Lebensverhältnissen zur Mäßigung führe." Merkwürdigerweise hatte Stifel die letztere Behauptung bereits praktisch widerlegt; er wandte seine klare und sichere Kunst auf ein Gebiet an, wo das Facit immer ein falsches sein wird; er berechnete den jüngsten Tag auf den 18. Oktober 1533, morgens 8 Uhr, wo er ihn mit seinen Pfarrkindern, nachdem sie zuvor all ihre Habe verschenkt hatten, vergeblich erwartete. Andere arithmetische Schriften stellen den formalen und materialen Nutzen der Rechenkunst noch in viel überschwenglicheren Behauptungen dar. Helmreich von Eißfeldt schließt seine Lobrede auf dieselbe mit den Worten: „Derhalben wir nuhn billich bedenken und betrachten sollen, das alle Ding Ordnung und Policey, in allen Regimentern, durch Arithmeticam erhalten und offenbaret werden." Höher hinauf konnten sie selbst die 200 Jahre jüngeren Pestalozzianer nicht stellen.

Die Anzahl der Species schwankt im 16. Jahrh. zwischen sieben und vier; sieben erhält man, indem man das Numerieren, Duplieren und Medieren zu den vier gewöhnlichen hinzurechnete; sechs, indem man die Numeration wegließ; fünf, indem man diese mitzählte, aber das Medieren und Duplieren nicht besonders rechnete. Die besten wissenschaftlich gehaltenen Schriften, wie die von Stifel, Tartaglia, Ramus, Clavius haben nur vier. Fragen wir nun nach der Art und Weise, wie im 16. Jahrh. gerechnet wurde, so finden wir gleich im Anfang desselben vom J. 1505 den schon erwähnten Algorithmus linealis; Tzwivel heißt ihn numeratio calcularis und unterscheidet ihn von der numeratio figuralis, dem schriftlichen Rechnen mit Ziffern. Diese sei schwieriger und hauptsächlich für die Gelehrten, die erstere, leichter und anschaulicher, mußte also wohl mehr von den Ungebildeten, die nicht lesen und schreiben konnten, angewendet werden. Die deutschen Autoren, wie z. B. Adam Riese, heißen den Algorithmus linealis das Rechnen auff der Linie; wir finden es ferner in „Ein New kurtz Rechenbüchlein, auff der Linien und Federn, den angehenden Rechnern, und allen Kauffshändtlern zu gut und nutz. Mit viel schönen Exempeln und Warsagungen, sehr fruchtbarlich einem jeden zu wissen. Durch Herman Gülfferich zum andernmal gemehret und gebessert 1559;" ferner bei Murhart aus

Digitized by Google

dem J. 1561 angeführt: „Rechenbüchlein auf der Feder, ganz leicht aus rechtem Grund, in ganzen und gebrochenen neben angehefteten unlängst ausgelassenen Büchlein auf der Linien dem einfältigen und gemeinen Mann und anhebenden der Arithmetik zu Gute.“ In englischen Rechenbüchern haben wir es nicht erwähnt gefunden, in französischen nur in: Ant. Cathalan, Arithmétique et manière d'apprendre à chiffrer et compter par la plume et par les gects en nombre entier et rompu à Lyion. 1555. Das 16. Jahrh. hat das Rechnen auf den Linien nicht erfunden, es wird nirgends als etwas Neues aufgeführt; vielmehr steht in dem Algorithmus linealis, daß er wegen der vielen Regeln der Arithmetik (des schriftlichen Rechnens) von „Appulegio (Appulejus, geb. 120 n. Chr. zu Madaura in Afrika) philosopho industriosissimo“ erfunden worden sei. Jedenfalls scheint er sehr alt zu sein und in naher Beziehung zu dem griechischen und römischen Abacus zu stehen (vgl. Prof. Friedlein, Das Rechnen mit Kolumnen vor dem IV. Jahrh., Ztschr. f. Mathem. u. Phys. IX. S. 297 ff.). Zum Rechnen auf den Linien, verschieden von dem mit Kolumnen, gehört eine kleinere oder größere Anzahl paralleler horizontaler Linien, die entweder auf einem Tischbrett oder einer Bank, daher deutsch auch Rechenbank, oder Schiefertafel dauernd eingegraben oder zum Wiederauslöschen für den augenblicklichen Gebrauch gezogen sind. Die Linien bezeichnen, von unten nach oben, die Stellen des Zehnersystems 1, 10, 100 ꝛc; die Räume dazwischen die Hälfte von dem Wert der nächst höhern Linien; die Zahlen selbst wurden dargestellt durch Marken oder Rechenpfennige, Steinchen oder irgend welche andere kleine Gegenstände. Wenn nun 1 Marke auf der ersten oder untersten Linie eine Einheit, auf der zweiten 1 Zehner ꝛc. bedeutete, so war ihr Wert unter der ersten $^1/_2$, zwischen der 1. und 2., 5, und zwischen der 2. u. 3., 50 ꝛc. Diese Anordnung entspricht der Reihenfolge der lateinischen Ziffern: I, V, X, L, C, D, M, und deutet auf römische Zahlanschauung wo nicht auf römischen Ursprung hin. Wollte man nun auf der Rechenbank rechnen, so hatte man die Zahlen zuerst aufzulegen, ein Geschäft, das dem Numerieren beim Zifferrechnen entsprechend, nach kurzer Übung fertig gelernt werden konnte. Um z. B. 8346 $^1/_2$ und 2798 $^1/_2$ zu addieren, legte man zuerst 1 Marke (=5) in das 4. Spatium, 3 Marken auf die 4. Linie, 3 auf die 3., 4 auf die 2., 1 zwischen die 1. und 2., 1 auf die 1. und 1 unter die erste; für den andern Summanden kamen 2 Marken auf die 4. L., 1 in das 3. Spatium, 2 auf die 3. L., 1 in das 2. Spatium, 4 auf die 2. L., 1 in das 1. Spatium, 3 auf die 1. L. und 1 unter dieselbe; man erhielt also:



Wenn die zu addierenden Zahlen aufgelegt, wie in der Abteilung links, so folgte eine zweite Operation, der eigentlichen Addition entsprechend, indem sie darin bestand, die auf die Bank hingelegten Zahlen in ihre einfachste Form zusammenzuziehen. Diese Verrichtung hieß man das Elevieren (elevare). Die 2 Marken unter der 1. L. geben 1 Ganzes; 4 sind schon vorhanden, also hat man 5 Einh. auf der 1. L. und dafür setzt man 1 in den 1. Zwischenraum, welches mit den 2 schon vorhandenen 3 giebt; davon läßt man 1 liegen und die 2 andern geben 1 auf der 2. L., mit den 8 andern erhält man 9; davon läßt man 4 zurück, und die 5 übrigen geben 1 im 2. Spatium; 1 Marke ist bereits vorhanden, diese 2 machen zusammen 1 auf der 3. L. ꝛc.; so ergiebt sich als Summe rechts vom senkrechten Strich 11145. Wollte man nun etwa 3216 von 4717 abziehen, so hatte man von den 4 Rechenpf. auf der 4. L. 3 wegzunehmen, auf der dritten 2, auf der zweiten 1 und auf der ersten 6, und es bleibt liegen 1501. Im Fall nicht genug Einheiten in einer Stelle des Minuenden vorhanden waren, um die Subtraktion auszuführen, so mußte man resolvieren, d. h. höhere Einheiten in niedere verwandeln. Hätte man z. B. von den obigen 11145 abzuziehen 2798$^1/_2$, so würde

Digitized by Google

man zuerst 1 auf der 5. Linie aufheben und dafür 2 in dem nächsten Spatium setzen; von diesen 2 Einheiten nimmt man wieder 1 und setzt in die nächste Linie 5, welche mit der schon vorhandenen 6 ausmachen; davon nimmt man nun 2 weg, bleiben 4 z. Es liegen zuletzt auf der Rechenbank in dem 4. Spat. 1 Marke, auf der 4. L. 3, auf der 2. L. 4, im 1. Spat. 1, auf der 1. L. 1, und unterhalb derselben wieder 1, d. i. zusammen: $8346^1/_2$. Der Ausdruck aufheben, den wir noch bildlich gebrauchen, kommt ohne Zweifel von dem eigentlichen Aufheben der Rechenpfennige auf dem Rechenbrett her. Um zu duplieren, durfte man bloß neben jeden Rechenpf. in irgend einer Stelle noch einen zweiten, oder, abgesondert von der ersten Zahl, für jeden ursprünglich vorhandenen 2 legen. Ganz einfach wurden aber die Rechenpf. in den Spatien dupliert, indem man sie auf die nächst höhere Linie hinaufrückte. Um zu medieren, schob man die Marke auf einer Linie in den Zwischenraum unter ihr; die in einem Spatium hob man auf und legte dafür 2 auf die nächst niedere Linie und 1 in das Spatium nach ihr. Gewöhnlich nahm man aber die Marken auf einer Linie mit denen im nächst höheren Zwischenraume zusammen. Lagen z. B. auf der 2. Linie 3 Marken und im 2. Spat. 1, so war ihr Gesamtbetrag 8, die Hälfte davon aber 4 auf der 2. Linie.

Für die Multiplikation mit einer einziffrigen Zahl giebt das New kurtz Rechenbüchlein folgende Regel: „Liegt ein zalpfenning (auf einer Linie), so hebe jn auff, und leg die gantze zal darinn du mehrest davor (dafür); liegen aber zwen drey vier Rechenpfenning, so leg die selb zal 2, 3 oder 4mal; liegt aber ein halber im Spatio (z. B. in dem Zwischenraum darunter, wo er nur den halben Werth hat), so lege die selb zal (auf der Linie darüber) halb." Hatte man auf irgend einer Linie etwa 3 Rechenpf. und sollte man sie mit 6 multiplizieren, so hob man einen nach dem andern auf und legte jedesmal 6 dafür; lagen die 3 Rechenpf. in einem Spat., so konnte man zunächst gerade so verfahren; da aber 2 Einh. in einem Spat. gleich 1 Einh. auf der nächst höheren L. sind, so hatte man auf dieser dieselbe Zahl nur halb soviel mal aufzulegen. Wenn der Multiplikator eine ungerade Zahl war, so mußte 1 Rechenpf. im Spatium zurückbleiben. Riese dehnt die Regel auch auf mehrziffrige Zahlen aus; aber es ist einleuchtend, daß das wiederholte Auflegen des Multiplikanden bald auf Schwierigkeiten stoßen und man deshalb einen Teil der Rechnung im Kopf oder, wie einige rieten, mit Ziffern ausführen mußte.

Die Division auf den Linien war ein wiederholtes Abziehen; so oft man den Divisor von dem Dividenden wegnahm, legte man 1 Rechenpf. auf die Linie oder in das Spatium, welche man gerade dividierte und, wie beim Multiplizieren, immer mit dem Finger berührte, um Mißgriffe zu vermeiden. Man fing oben an, also bei den höchsten Zahlstellen (a superioribus descendendo lineamque digito tangendo etc.). Das New Rechenbüchlein sagt: „Greiffe zu öberst auf die Linien, Nimb denn theiler so offt du kanst, und lege als manchen Zahlpfenning bei den Finger nider auff die Linig. Wird der Teiler halb genomen, so lege ein Zalpfenning in das spacium under den Finger. Greiff dann herab auff die andere Linig, thu jhm aber als vorhin, und alſo forth an biß zu ende deines theilens." Der Algorithmus linealis stimmt im wesentlichen mit dieser Anweisung überein. Nach „Ein kurtz vnd behend Rechenbüchlein vff Linien und Ziffern von Allerley kauffmanschaft, Schickung des Dygels (Mischungsrechnungen), Münzschlag allen Müntzmeistern vnd Werdeynenn (Münzwardeinen) nötig zu wiſſen mit viel schonen Exempeln vnd regeln, gantz grundtlich vßgedruckt vnd zusammenbracht durch Balthaſar Wreedt Rechenmeister in der löblichen stat Cöln. Gedruckt zu Collen mit Fleyß und correct durch Eucharium vom Hyrtzhorn yetzt nämlich Anno 1539." wird die Division 37 506 : 6 so ausgeführt: Der Divisor wird im Kopf behalten oder abgesondert bemerkt. Man setzt den Finger auf die 5. Lin., wo die 3 oberſten Rechenpf. des Dividenden liegen. Von 3 kann man 6 nicht wegnehmen, aber die Hälfte von 6, einmal; da 6 zweimal so groß ist als 3, so ist es in dem Dividenden nur halb so oft enthalten, daher legt man für den Quotienten, der in der Regel links vom Dividenden und durch einen senkrechten Strich von diesem getrennt angebracht wurde den Rechenpf.

Digitized by Google

cht auf die 5. L., sondern in das 4. Sp., wo er nur den halben Wert hat. Dieses erfahren hieß man dividere pro medietate und ist in der obigen Regel kurz angedeutet dem Satz: wird der Teiler halb genommen ꝛc. Die Einheit im 4. Spatium giebt auf der darunter liegenden Linie, wo sich nun mit den 2 bereits vorhandenen 7 bedet. Davon kann man 6 einmal wegnehmen; setzt also auf der 4. Linie im Quotienten . Der Rest 1 im Dividenden giebt 2 im folgenden Spatium und, mit dem schon vorndenen, 3: von diesen kann man 6 nicht wegnehmen, man verwandelt sie daher in 5 Einheiten der 3. Linie, in denen 6 zweimal enthalten ist. Rest 3. So erhält man en Quotienten: 6251.

Das Product od. Facit. Die Zal welche geteilt soll werden.

Während der Operation veränderte sich die Figur des aufgelegten Dividenden fortwährend, weil höhere Einheiten meistens in niedere resolviert werden mußten und Linien wie Spatien sich allmählich leerten. Für die Division mit zwei- und mehrziffrigen Zahlen giebt Riese eine Regel, die mit der schriftlichen Division ganz übereinstimmt. „Sind aber zwo Figuren im teyler, so nimm die meyste Figur (d. h. die Zehner) zu öberst als offt du magst, vnnd doch also, daß du vom vberbleibenden die andere Figur (Einheiten), das ist die erste, auf der nehsten linien darunter, auch so offt nemen magst, kanstu, so thu es, vnnd lege so vil Pfenning nider, wann du die erste genommen, so offt du dann genommen hast, deßgleichen thu mit dreien, vieren odder mehr Figuren ꝛc." Ein Beispiel giebt er nicht; ein solches findet sich in „M. Henrici Grammatei (Schreyber) Rechenbüchlein, kunstlich behend vnd gewiß, auff alle Kauffmanschafft gericht. Nach Gemeinen Regeln de Tri. Welschen Practic. Regeln falsi. Etlichen Regeln Cosse (Algebra) ꝛc. Durch Erfindung Pythagore. Buchhalten durch das Zornal (Journal), Kaps (Capsula, Casse) vnd Schuldtbuch, Visirruthen ꝛc. sampt andern lustigen Stücken der Geometri. Getruckt zu Franckfurt am Meyn. Bei Christian Egenolffs Erben. 1572. Es giebt noch frühere Ausgaben aus den Jahren 1508 u. 1519; aus 1523: Algorithmus in integris et fractis. Die Division ist 22838 : 9; sie unterscheidet sich aber in der Form der Ausführung nicht von der Division mit einer einziffrigen Zahl. Die 2 Zehntausender werden in 20 Tausd. auf der 4. Linie verwandelt, und davon nimmt man 19 einmal weg ꝛc.; es wird also mit 19 wie mit einer einziffrigen Zahl dividiert. Bei mehrziffrigen Divisoren wurde die Division auf den Linien verwickelt und verler ihre Anschaulichkeit; man mußte zu Schlüssen seine Zuflucht nehmen, wie beim schriftlichen Rechnen, welches dann auch verschiedene Rechenbücher in diesem Falle anraten.

Hatte man es mit benannten Zahlen zu thun, so teilte man die Linien durch senkrechte Striche in so viele Felder ab, als man verschiedene Arten von Größen hatte. Huswirt rechnet auch nach der Regel de tri auf den Linien, indem er drei Felder machte; in das erste kam bei Preisberechnungen die res empta (numerus divisor), in das zweite numerus precii (Multiplicandus), in das dritte numerus quotiens) multiplicans). Man konnte überhaupt alle Rechnungen auf den Linien ausführen, bei denen die vier Species in Anwendung kamen, ohne daß es nötig gewesen wäre, den Ansatz selbst darzustellen. Über den Wert dieses instrumentalen Rechnens für den Unterricht sagt Riese: „Ich habe befunden in Unterweisung der Jugend, daß alle weg, die so auf den Linien anheben, des Rechnens fertiger vnd lauffiger werden, denn so mit den Ziffern, die Feder genannt, anfahen." Kästner, Gesch. der Mathem. I, 116, rät die Linien wenigstens für das Addieren und Subtrahieren an, weil die Anfänger dadurch gewohnt werden, daß ein und dasselbe Ding nach seiner Stelle drei, dreimal zehn, dreimal hundert ꝛc. bedeutet. Die Hauptsache ist aber wohl die Anschaulichkeit,

Digitized by Google

welche in unsern Schulen mit Recht so stark betont, aber mit andern Mitteln erreicht wird.

Sehen wir nun, wie sich das schriftliche Rechnen oder das Rechnen „auf der Feder" im 16. Jahrh. gestaltete, so haben wir zuerst die Numeration ins Auge zu fassen. Diese setzt zur Erleichterung des Aussprechens größerer Zahlen über die erste Ziffer der zweiten Triade 1 Punkt, über die der dritten 2 ꝛc.; er schreibt

$$\dot{8}6\,\dot{7}89\,\dot{3}25\,\dot{1}58$$

und liest: Sechs und achtzig tausend tausend mal tausend; sieben hundert tausend mal tausend; neun und achtzig tausend mal tausend; drei hundert tausend, fünf und zwanzig tausend ein hundert und acht und fünfzig. Die Aussprache ist wie bei Peurbach; namentlich findet auch noch die Eigentümlichkeit statt, daß eine höhere Dreiergruppe nicht auf einmal ausgesprochen, sondern nach den Hunderten abgesetzt und dann die dazu gehörige Potenz von 1000 besonders verbunden wird; statt daß wir sagen 325 tausend, wurde gelesen: 300 tausend und 25 tausend. Bei Stifel 1544, finden wir diese Weitläufigkeit beseitigt; auch setzt er immer nur 1 Punkt über die 1. Ziffer jeder Dreiergruppe, er schreibt $\dot{2}\,329\,089\,562\,800$ und spricht aus: duo millia, millies millies, millies, trecenta viginti novem millia, millies, millies; octoginta novem millies, millies; quingenta sexaginta duo millia; octingenta. Scheubel, 1545, spricht tausend bei jedem Punkt nur einmal aus, wobei er aber die folgenden tausend in Gedanken dazufügen muß. Die Aussprache wird dadurch allerdings einfacher, aber auch unklarer; die Zahl $975\,970\,069\,569$ liest er: noningenties septuagies quinquies millies, noningenties septuagies mille, sexaginta novem millia, quingenta sexaginta novem. Dieselbe Bequemlichkeit (der Vereinfachung) strebe man auch an, wenn man statt Hunderttausend 1 Tonne Gold und statt zehn mal hunderttausend eine Million sage. Die letzte Schrift, die wir aus dem 16. Jahrh. angeführt haben, die von Clavius, hat noch die Aussprache Stifels. Zur Bezeichnung der ersten Stellen der Dreiergruppen, schlägt er der Reihe nach die Ziffern 0, 1, 2 ꝛc. vor, eine Neuerung, die indessen keine nachhaltige Beachtung gefunden hat. Er schreibt: $42^{4}\,329^{3}\,089^{2}\,628^{1}\,000^{0}$. Die obenstehenden kleinen Ziffern sind die Exponenten der Potenzen von 1000, und es muß bei jeder Abteilung 1000 so oft ausgesprochen werden, als sie Einheiten enthalten. Endlich bemerkt er noch, man könne jede Zahl nach italienischer Weise mit weniger Worten und vielleicht deutlicher aussprechen, wenn man statt millena millia Millionen sagen wolle. Man teile nach 6 Ziffern ab und setze jedesmal über die erste der Reihe nach 0, 1, 2 ꝛc. Die Punkte werden nur zur Bezeichnung der Abteilung der Tausender beibehalten und unter sie gesetzt; er schreibt demnach: $42^{2}\,329^{1}\,089^{0}\,562\,800$ und liest: 42 Millionen Millionen, 329 tausend Millionen, 89 Millionen, 562 tausend 800. Diese Art Zahlen auszusprechen, ist kürzer als die frühere, weil man statt 1000.1000 eine Million sagte, aber noch weitläufiger als die jetzige, weil der Klassenname einer Abteilung von 6 Ziffern noch 2 mal, in der Mitte und am Ende ausgesprochen wurde und man für die Potenzen von 1 Million noch keine besonderen Namen hatte, also sagen mußte: 7 Millionen Millionen statt 7 Billion ꝛc.

Was die Behandlung der verschiedenen Species betrifft, so wird gewöhnlich zuerst eine Definition, dann eine genaue Anweisung für Ansatz und Ausführung gegeben, und zuletzt die Probe gemacht. So beginnt Riese die Addition mit den Worten: „Addieren leret vil Zaln inn eine Summe zu bringen. Thu jm also." Sein Verfahren, wie das anderer Lehrbücher, stimmt im übrigen mit dem unsrigen überein. Kommt nach der Rechnung die Probe richtig heraus, „so hastu jm recht gethan" (Bene actum est, bei Peurbach). „Subtrahirn, sagt R. ferner, leret wie du ein zal von der andern nemen sollt. Thu jm also, setz oben die zal davon du nemen wilt, vnd die du abnemen wilt, gleich darunter, wie im summiren, Darnach mach ein Linien darunder vnd heb zuforderst an, wie im Addiren. Nim die erste, der vndersten zal, von der

Digitized by Google

ersten Figur, der obersten al, was dann bleibet setz unden .... Magstu aber die under Figur, von der öbern nit nemen, so nim sie von zehen, zum bleibenden gib die ober, vnnd setze gleich under die Linien was kommet, darnach addir eins der nehsten undern Figuren gegen der linken Hand, vnd subtrahir fort biß zum ende, wie hie volget." Man bemerkt hier eine kleine, aber für die Anfänger sehr zweckmäßige Modifikation des schon früher angegebenen Verfahrens, im Fall ein Summand des Subtrahenden größer ist als der entsprechende des Minuenden. Statt nämlich zu dem letzteren 10 zu addieren und dann zu subtrahieren, wird der Subtrahend immer nur von 10 abgezogen und der Rest zum Minuenden addiert. Hat man z. B. die Subtraktion 75—28, so nimmt man sogleich 8 von 10 weg und addiert 5, giebt 7, und dann hat man noch 3 von 7 zu nehmen. Der Anfänger subtrahiert aber leichter 8 von 10, als von 15. Ramus fängt die Subtraktion links an und setzt den Rest über den Minuenden. Meistens aber hat sie die jetzige Form.

Das Multiplizieren wird von Tartaglia am gründlichsten behandelt. Er definiert es als den Akt, aus zwei gegebenen Zahlen eine dritte zu finden, welche die eine davon so oft enthält, als die andere die Einheit. Auch giebt er den Unterschied zwischen multiplicare und ducere an, die in lateinischen Rechenbüchern gewöhnlich gleichbedeutend genommen werden. Das erstere gebrauche man, wenn eine unbenannte (astratto da ogni materia sensibile) oder eine benannte durch eine unbenannte Zahl, das zweite aber, wenn Linien durch Linien, Flächen durch Linien ꝛc. multipliziert werden. Die meisten älteren arithmetischen Schriftsteller tragen nicht das mindeste Bedenken, benannte Zahlen mit benannten zu multiplizieren. Stifel spricht sich dagegen aus; T. aber sagt, diese Ansicht erleide vielfache Einsprachen, die er an einem andern Ort geltend machen wolle; wir haben jedoch in seiner großen Arithmetik nichts weiter darüber gefunden. Linien mit Linien zu multiplizieren, muß er nach dem Obigen für zulässig gehalten haben. Es wäre interessant, zu sehen, wie er diese Ausnahme rechtfertigt. T. führt außer unserem Ansatz noch 6 Arten der Multiplikation an, die wir früher schon bei den Indern und Arabern gefunden haben. Schließlich bemerkt er, er könnte noch viele andere Weisen des Multiplizierens angeben, wie per Rumbo, per Triangolo, per Coppa over per Calice, per Diamante; aber er unterlasse es, weil sie praktisch wenig Nutzen haben und mehr dazu erfunden zu sein scheinen, per mostrar un piu sapere che per alcuna utilità. Unser jetziger Ansatz ist der allgemein übliche, obschon Tzwivel noch von links nach rechts multipliziert und das Produkt oben hinschreibt. T. sucht auch zu erklären, warum das Duplieren von den Alten als besondere Species behandelt worden sei. Zwei, sagt er, sei die kleinste Zahl, indem 1 nicht als solche, sondern vielmehr als Mutter aller Zahlen betrachtet worden sei. Wie man nun in andern Gebieten den Anfang einer Sache nicht in die Definition derselben aufnehme, z. B. den Punkt nicht in die Definition der Linie, so habe man auch 2, den Anfang der Zahlen, nicht mit diesen, sondern abgesondert davon, behandelt. Nun ist zwar das Verhältnis des Punktes zur Linie ein ganz anderes, als das von 2 zu den übrigen Zahlen; aber diese scholastische Betrachtungsweise mag doch dazu beigetragen zu haben, das Multiplizieren und Dividieren mit 2 als besondere Spezies aufzufassen.

Die Division erscheint immer noch als die schwierigste Operation; am gründlichsten und ausführlichsten haben wir sie bei Tartaglia und Clavius behandelt gefunden. Nach seiner Gewohnheit giebt T. zuerst die Definition und die verschiedenen Namen der Operation: Partire, dividere, misurare, numerare. Partire, dividere sei nichts anderes, als eine Zahl in zwei oder mehrere gleiche Teile teilen; misurare, numerare aber sei der Akt, zu finden, wie oft eine Zahl in eine andere gehe oder darin enthalten sei; die Resultate seien zwar gleich, aber doch sei es etwas ganz anderes, ob jemand sage: Teile 12 in 2 gleiche Teile, oder aber: suche, wie oft 2 in 12 enthalten ist. Im ersten Fall ist $12 = 6 + 6$, im zweiten aber $2 + 2 + 2 + 2 + 2 + 2$; auf dieser doppelten Auffassung beruht das Verständnis der Division, weshalb auch

Digitized by Google

alle neueren Rechenbücher sie festhalten. 12 fl. : 2 hat nur einen Sinn nach der ersten und 12 fl. : 2 fl. nur nach der zweiten Erklärung. T. unterscheidet verschiedene Arten der Division. 1) Das Dividieren im Kopf (partire di testa over discorso, mündlich, ꝛc.), worunter er aber nur solche Rechnungen versteht, bei denen man alle Nebenoperationen im Kopf vollzieht; es sind Divisionen mit ein- und zweiziffrigen Divisoren; 8700 : 9 stellt er so dar: $9 \parallel \frac{8700}{966}$, Rest 6; der Divisor soll eigentlich auch nicht geschrieben werden. Da T. Produktentabellen aus ein- und zweiziffrigen Zahlen einüben läßt, so kann er solche Divisionen auch mit Divisoren machen lassen, die aus 2 Ziffern bestehen z. B. $24 \parallel \frac{23675}{986}$, Rest 11. Man wisse, sagte er, daß $24 \cdot 9 = 216$, also gehe 24 in 236 neunmal ꝛc. Die 2. Art werde in Venedig il partire per batello over galea genannt, eine Form des Übersichdividierens. T. erklärt diese Benennung, indem er bemerkt, man lasse die Schüler, wenn sie das Dividieren gut verstehen, zum Spaß (per Spasso) eine Rechnung ausführen, die das Bild einer Galeere darstelle. Er führt selbst ein solches Beispiel aus, durch das der Name per batello vollkommen gerechtfertigt wird. Die 3. Art zu dividieren wird a danda genannt; Clavius nennt sie per Dandam; der Name wird nicht erklärt und scheint schon längst gebräuchlich gewesen zu sein, denn T. sagt: Il terzo modo di partire da nostri antichi pratici è detto a danda. Dies ist das Untersichdividieren, das wir schon bei den Arabern gefunden haben; es weicht nur in der unbedeutenden Äußerlichkeit von unserer Anordnung ab, daß unter dem Dividenden eine wagerechte Linie gezogen und der Teil desselben, in welchen zuerst dividiert wird, noch einmal darunter geschrieben ist. Die 4. Divisionsform nennt T. per Repiego, von der er sagt, sie sei molto gentile e bello a chi lo sa usare; sie ist das Seitenstück zu der Multiplikation per Repiego und besteht darin, daß man mit den Faktoren des Divisors, wenn er sich in solche und zwar in kleinere zerlegen läßt, also statt mit 12 mit 3 und 4 dividiert. Die allgemein übliche Form der Division war aber das Übersichdividieren, wie es oben bei Peurbach dargestellt worden. Einzelne Abänderungen werden da und dort gemacht; schon Planudes setzt den Divisor nur einmal; Scheubel, Tartaglia u. a. machen den gleichen Vorschlag; der letztere bemerkt noch, man könne die Reste, wenn der Raum es fordere, unten hinschreiben und den Divisor links vom Dividenden; auch könne man die einzelnen Multiplikationen von rechts nach links ausführen, was Clavius als Vereinfachung vorschlägt, weil man dann weniger Ziffern in den Resten bekomme; aber allgemein kamen diese Modifikationen nicht in Anwendung. Um dem Hauptübelstand beim Übersichdividieren, der Verwirrung, die leicht eintreten konnte, wenn man den Quotienten falsch genommen, oder sonst einen Fehler im Multiplizieren oder Subtrahieren gemacht hatte, vorzubeugen, macht Clavius verschiedene Vorschläge, woraus aber ein anderer Nachteil entspringt, daß nämlich die Division „in nimis magnam molem excrescit.“ Deshalb rät er, die einzelnen Rechnungen besonders auszuführen und dividiert z. B. 2596860019 : 38748 so:

1. Operation.	2. Oper.	3. Oper.	4. Oper.	5. Oper.
259686 (6	271890 (7	7440 (0	74401 (1	356539 (9
232488	271236		38748	348732
27189	744		35653	7807

Gesamtquotient: 67019, Rest: 7807. Hätte er diese Rechnungen untereinander gesetzt, so würde er auf unser einfacheres Untersichdividieren gekommen sein. Er bemerkt selbst, daß sein Verfahren länger sei als das gewöhnliche, weshalb er dann auch wieder auf dieses zurückkommt, aber, um vor Mißgriffen in der Wahl des Quotienten zu bewahren, den Vorschlag macht, den wir auch in einem englischen Rechenbuch von Humfrey Baker, Londoner, 1584, fanden, man solle vor jeder Division die Produkte des Divisors in die Zahlen 1 bis 9 untereinander hinschreiben; dann werde

Digitized by Google

man schnell und sicher erkennen, wie oft der Divisor in dem jedesmaligen Dividenden enthalten sei, und so die Verwirrung, welche Korrekturen nach sich ziehen, vermeiden. Solche kleine Produktentabellen hieß man später Rechenknechte. An Kürze gewann die Division dadurch nichts. Darum entscheidet sich auch Clavius schließlich für die italienische Form per Dandam. Er giebt ihr aber eine andere Gestalt als Tartaglia und zeigt sie an dem Beispiel $1904639 : 2978$; die Rechnung nimmt sich so aus:

Divisor 2978.

1904639 ...	(639	$\frac{1697}{2978}$
1178..	17868	
2849.	8934	
1697	26802	

Bei dieser Anordnung nimmt die Division weniger Raum ein, als bei der unfrigen; aber da die abzuziehenden Produkte nicht unter dem Dividenden stehen, so ist die Subtraktion unbequem. Würde man die Produkte nach ihrem Stellenwert untereinander schreiben und nach rechts hinausrücken, wie es bei älteren Multiplikationsformen auch geschieht, so hätte man den Vorteil, sogleich die Probe der Division machen zu können, ohne erst den Divisor und Quotienten noch einmal zu multiplizieren. Jedenfalls ist dieses ganze Verfahren viel einfacher, als das Übersichdividieren.

Die Proben werden in allen Lehrbüchern sorgfältig gemacht. Zu den bekannten kommt mehrfach noch die Siebenerprobe; in der Arithmetik von George Poncet ist sogar die preuve par cinq angeführt; man könnte ebensogut eine Zweier-, Dreierprobe ꝛc. machen, da schließlich alle auf dem Satz beruhen: Zwei Zahlen sind einander gleich, wenn sie, mit Gleichem dividiert, Gleiches geben, also auch gleiche Reste übrig lassen; daß man die Neunerprobe voranstellte, kommt nur daher, daß man die Reste, welche dabei als maßgebend angesehen werden, einfach dadurch bekommt, daß man bloß die Quersummen der zu prüfenden Zahlen dividieren oder, wie man in der Schulsprache sagt, den Neuner daraus wegwerfen darf.

Die verschiedenen Spezies finden wir auf benannte Zahlen angewendet in einem besonderen Abschnitt zuerst bei Stifel, De numeris vulgariter denominatis; Hegelin, der deutsche Schulmeister aus Ulm, behandelt die Spezies nur in benannten Zahlen; Tartaglia behandelt diese gleich nach den unbenannten; Baker verbindet sie teilweise mit den letzteren.

Die Bruchlehre kommt in der Regel nicht unmittelbar nach den Spezies in ganzen Zahlen, sondern meistens erst nach der Regel de tri und andern Rechnungsarten, wahrscheinlich, weil, wie Ramus sagt, ihre numeratio difficilior est quam integrorum. Ad. Riese behandelt sie nach Art der Inder, wie im Fluge, in wenigen Sätzen. „Die öberste zal einer gebrochenen heyst der zeler, vnd die vnderste der nenner, wie hie $^2/_3$. Addirn in Gebrochnen. Haben die Brüche gleiche nenner, so summir die zeler, vnd schreib einen Nenner darunder, Wo nit, so multiplicir creutzweiß, addir zusammen, vnd setze under dasselbige die nenner gemultiplicirt wie hie. Sind mehr dann zwen Brüch zu addiren mit ungleichen nennern, so addir einen nach dem andern creutzweiß." Beim Duplieren heißt es: „Duplir den zeler, oder medir den nenner. Item zwirnt (verdoppelt) $^3/_5$ macht $^6/_5$. Multipliciren in gebrochen, die zeler multiplicirt mit einander, und auch die nenner, so hastu es gemacht. Wiltu gantze mit gebrochenen multipliciren, so brich die gantzen mit undersetzung 1, Alsdann multiplicir die oberen mit einander, vnd auch die undern. Item 24 mit $^3/_7$ setz $^{24}/_1$ mit $^3/_7$. Machs fort wie oben, kommen $10\,^2/_7$ teyl. Willtu aber multipliciren gantze, mit gantzen und gebrochenen, odder gantze und gebrochne, mit gantzen und gebrochenen, so resolvire vorhin die gantzen in theyl, und machs darnach wie oben: darbei merck auch, so die ober zal, das ist der zeler, größer dann der nenner ist, das du sie inn gantze mit dem nenner bringest durchs dividiren." Die Regel für die Division der Brüche heißt: „Haben die Brüche gleiche nenner, so teyl einen zeler in den andern, Wo aber nit, so multiplicir im creutz, setz oben was geteylt würt, vnd das da teylet, setzt unden, wie hie." Zuletzt ist noch das Teil von Teilen zu suchen, was in allen alten Rechenbüchern gewöhnlich

Digitized by Google

besonders vorgetragen wird, wahrscheinlich deshalb, weil in der Fassung der Aufgabe z. B. $^3/_4$ von $^5/_6$ von $^7/_8$ ꝛc. die Operation des Multiplizierens nicht entschieden angedeutet ist. Auch Stifel, Scheubel u. a. haben ein besonderes Kapitel daraus gemacht: De Algorithmo Minutiarum ex aliis minutiis. St. giebt die Aufgabe tres quarta $^3/_4$ duarum tertiarum, unius septimae $^2/_3$ und stellt sie so dar: $^2/_3$, $^1/_7$ u. s. f. $^1/_7$ $^3/_4$

wir schreiben einfach $^1/_7 \cdot {}^2/_3 \cdot {}^3/_4$ ꝛc. und multiplizieren wie sonst. Damit wurde dann wieder die Addition, Subtraktion ꝛc. verbunden, indem man z. B. das Produkt aus den gegebenen Brüchen zum letzten oder irgend einem andern addierte oder davon subtrahierte u. s. f. Anders als bei Riese nimmt sich die Bruchlehre bei Stifel, Scheubel u. a. aus, welche sie auf die Lehre von den Verhältnissen nach Euklidischer Darstellung gründeten. Am ausführlichsten und gründlichsten haben wir sie bei Clavius gefunden, der immer bestrebt ist, dem Schüler alles verständlich und klar zu machen; seine Einleitung in die Bruchlehre läßt in Beziehung auf verständige Anordnung, Klarheit und Vollständigkeit kaum etwas zu wünschen übrig, wie man schon an den Fragen und Sätzen sieht, die er darin der Reihe nach beantwortet und beweist: Was ist ein Bruch? Was versteht man unter Nenner und Zähler? Wie wird ein Bruch geschrieben und gelesen? Wie entstehen Brüche? Wie wird der Wert eines Bruches vermehrt oder vermindert? Brüche sind gleich, deren Zähler und Nenner gleiches Verhältnis haben. Brüche bleiben dem Wert nach unverändert, wenn Zähler und Nenner durch dieselbe Zahl multipliziert und dividiert werden ꝛc. Man darf sich daher kein zu straffes Bild von dem Rechenmechanismus jener Zeit machen. Verständigen und gebildeten Männern konnte er nicht genügen; man sieht dies oft an kleinen Zügen. So bemerkt Stifel bei der Bruchaddition, die Nenner der Brüche haben große Ähnlichkeit mit der sachlichen Benennung der Zahlen. Wie 3 Groschen und 4 Gr. 7 Gr. seien, so betragen $^3/_{10}$ und $^4/_{10}$ ebenfalls $^7/_{10}$, so daß man nur die Zähler und nicht die Namen addiere; 3 Gr. und 4 Pf. seien aber weder 7 Gr. noch 7 Pf.; um sie zu addieren, müsse man sie erst gleichnamig machen, und gerade so müsse man auch mit ungleichbenannten Brüchen verfahren, wenn man sie addieren oder subtrahieren wolle. So erklären auch verschiedene Schriftsteller, warum bei der Multiplikation echter Brüche das Produkt kleiner sei als ein Faktor, bei ihrer Division aber der Quotient größer werden müsse als der Dividend. Tartaglia bemerkt bei dieser Gelegenheit, es sei absurd zu sagen, man solle z. B. 4 teilen durch $^3/_4$; man müsse hier fragen, wie oft $^3/_4$ in 4 enthalten sei. Die Form der Bruchrechnungen ist meistens sehr unbeholfen und unverständlich, hauptsächlich deswegen, weil es in der gemeinen Rechenkunst noch an abkürzenden Operationszeichen fehlt; $^2/_3 + {}^3/_4 = {}^8/_{12} + {}^9/_{12} = {}^{17}/_{12}$ ist bei St. so dargestellt: $\frac{2}{3} \times \frac{3}{4}$ macht $^8/_{12}$ und $^9/_{12}$, addiert $^{17}/_{12}$ und subtrahiert $^1/_{12}$; das schräge Kreuz bedeutet nur, daß übers Kreuz multipliziert werden soll, woraus wahrscheinlich seine spätere Funktion als allgemeines Zeichen der Multiplikation entstanden ist. T. löst dieselbe Aufgabe so: $\frac{2}{3} \times \frac{3}{4} - \frac{9}{8}$

machen $\frac{17}{12}$

Hat man mehr als 2 Brüche mit ungleichen Nennern zu addieren, „so addire einen nach dem andern creutzweiß“ sagt Riese. T. löst die Aufgabe:

$^1/_2 + {}^1/_3 + {}^1/_4$ bis $^1/_{10}$ so:	$^1/_2$	Er sucht also zu je 2 aufeinanderfolgenden
	$^1/_3$ — 6	Brüchen den gemeinschaftlichen Nenner, bis
	$^1/_4$ — 12	zu dem letzten. Vom Hauptnenner nimmt
	$^1/_5$ — 60	er dann der Reihe nach $^1/_2$, $^1/_3$ ꝛc. und
	⋮ ⋮	bekommt so eine weitere Reihe, die Zähler
		der neuen Brüche.

Digitized by Google

Baker hat für die Addition $12^4/_5 + 20^5/_6$ folgendes Schema:

1)	2)	3)
$12^4/_5$	49	1
$20^5/_6$	$\frac{24}{\frac{4}{5}}$ $\frac{25}{\frac{5}{6}}$	49 $(1^{19}/_{30}$
1		~~30~~
$33^{19}/_{30}$	30	

1) Stellt die Gesamtaddition dar,
2) die Addition der Brüche $^4/_5 + {}^5/_6 = {}^{49}/_{30}$,
3) die Verwandlung des unechten Bruches in eine gemischte Zahl durch Übersichdividieren.

Die Subtraktion $20^1/_2 - 9^1/_4$ hat diese Form: $\frac{37}{9^1/_4} \Big| \frac{41}{20^1/_2} \Big| \frac{74}{\frac{37}{4}} \times \frac{90}{8} \times \frac{164}{\frac{41}{2}}$ $\frac{164}{\frac{74}{90}}$

12
~~10~~ $(11^1/_4$.
38

Zuerst werden die gemischten Zahlen in unechte Brüche verwandelt, $\frac{37}{4}$ und $\frac{41}{2}$, dann werden diese gleichnamig gemacht, $\frac{74}{8}$, $\frac{164}{8}$ und subtrahiert giebt $\frac{90}{8}$, woraus man durch Übersichdividieren erhält $11^1/_4$.

Kürzer ist die Subtraktion $^7/_9 - {}^3/_7$ bei Scheubel. $\frac{\frac{27}{^3/_7} \text{ de } \frac{49}{^7/_9}}{63}$ ma(nent): $^{22}/_{63}$; der Hauptnenner ist 63, und die Zähler der verwandelten Brüche sind 27 und 49. Die Multiplikation wird entweder durch Worte oder gar nicht angezeigt. Tartaglia schreibt und führt aus:

$2^2/_3$ fia. (fiata, mal) $3^1/_4$ fia. $7^3/_5$; redutti (in unechte Brüche verwandelt): $\frac{8}{3} - - \frac{13}{4} - - \frac{38}{5}$; Nenner mit Nenner und Zähler mit Zähler multipliziert giebt $^{3952}/_{60}$ und über sich dividiert: $\begin{array}{r|l} 05 & \\ \cancel{352} & \\ \cancel{3952} & 65^{52}/_{60}. \\ \cancel{600} & \\ \cancel{6} & \end{array}$ Baker führt $^4/_5$. 18 so aus:

$\frac{72}{\frac{^4/_5 \; ^{18}/_1}{5}}$ durch Übersichdividieren erhält man: $\begin{array}{r} \cancel{22} \\ \cancel{72} \\ \cancel{55} \end{array}$ $(14^2/_5$. Bei der Division sagt Scheubel einfach: $^8/_9$ per $^2/_3$ exe. $^4/_3$ vel $1^1/_3$; Tartaglia aber berechnet

$9^3/_4 : {}^2/_3$ so: $\frac{2}{3} \times \frac{39}{4} - \begin{array}{r} \cancel{35} \\ \cancel{117} \\ \cancel{88} \end{array} \Big| \; 14^5/_8$.

Einige Schriftsteller, wie z. B. Scheubel, bringen die Bruchlehre erst, nachdem sie die Ganzen durch alle Spezies mit Wurzelausziehen, Proportionen und Progressionen durchgemacht haben, und führen sie durch die nämlichen Operationen hindurch; andere, wie Tartaglia und Clavius nehmen nur die gewöhnlichen Spezies vor. Die Regeln über die Teilbarkeit der Zahlen bringt Stifel erst nach den Brüchen, aber in derselben Form, wie man sie jetzt noch in den Schulen lehrt. Der Elfer allein kommt nicht vor; dagegen giebt er für den Siebener folgende Regel: Septenarius quemlibet numerum componit et numerat qui colligitur ex tribus, sex, novem aut duodecim terminis, proportionis duplae, quadruplae aut sedecuplae. Er führt kein Beispiel an, scheint aber Zahlen im Sinn zu haben, welche die Summe von 3, 6, 9, 12 Gliedern geometrischer Progressionen sind, deren Exponent 2, 4, 16 ist; wie $14 = 2 + 4 + 8$; $21 = 3 + 6 + 12$; $42 = 6 + 12 + 24$; $63 = 1 + 2 + 4 + 8 + 16 + 32$; oder: $1365 = 1 + 4 + 16 + 64 + 256 + 1024$; $273 = 1 + 16 + 256$. Aber wozu nützt diese Regel, so hübsch sie an sich aussieht? Denn wie soll man sogleich wissen, daß $1365 = 1 + 4 + 16 + 64 + 256 + 1024$ ist?

Verhältnisse (proportiones) und Proportionen (proportionalitates) werden in den wissenschaftlich gehaltenen Lehrbüchern nach Euklid sehr ausführlich behandelt. Man hatte für jedes Verhältnis einen besonderen Namen, und ihre unerschöpfliche Menge ist um so abstoßender, als man keinen Nutzen davon einsieht, indem die Verhältnisse sich durch sich selbst vollkommen genau bezeichnen. Da gab es nicht nur eine proportio

Digitized by Google

aequalitatis (7:7) und inaequalitatis (7:8, 8:7), sondern auch proport. majoris inaequalitatis (8:6) und minoris inaequalitatis (6:8); die erstere war wieder proport. multiplex und zwar dupla (4:2), tripla (9:3) ꝛc.; ferner proport. superparticularis und zwar: superp. sesquialtera ($3:2=1^1/_2$), sesquitertia (4:3), sesquiquarta (5:4) ꝛc., oder proport. superpartiens, mit einer Reihe von Unterarten. Diese ganz ermüdende Nomenklatur, wie der Algorithmus proportionum und die proportionalitas gehören indessen, ein paar Hauptsätze ausgenommen, nicht mehr zur elementaren Rechenkunst, weshalb sie hier nicht näher besprochen werden.

Fragen wir, wie die gewöhnlichen Aufgaben des praktischen Lebens gelöst wurden, so begegnen wir vor allem der uralten Regel de tri, die oft noch ebenso kurz behandelt und angesetzt wird wie bei den Indern. Ad. Riese sagt darüber: „Regula de tri ist eine Regel von dreien Dingen, setz hinden das du wissen wilt, würdt die Frag geheißen, das jhm under den andern zweyen am namen gleich ist, setz forn, vnd das ein ander Ding bedeut in mitten, darnach multiplicir das hinden vnd mitten stehn durcheinander. Das darauß kompt theyle ab mit dem fordern, so hastu wie theuer das dritt kompt, vnd dasselbige ist an namen gleich dem mitteln, als hie in volgendem Exempel. Item 32 eln tuchs für 28 fl., wie kommen 6 eln? Facit 5 fl. 5 Gr. 3 Pf., setz also:

Eln	fl.	eln
32	28	6.

Die Probe bestimmt R. so: Verker die regel alse, das hinden gestanden ist, setz forn, das Facit mitten, vnd das forn gestanden ist hinden. Machs als dann nach gesagter regel, so muß widder kommen, das vorhin mitten gestanden ist." Wissenschaftliche Lehrbücher führen die Regel auf die Proportionen zurück; so sagt Stifel: Ex multiplicatione duorum mediorum inter se, et divisione producti per primum, necesse est produci quartam. Et haec est regula, quam De Tri vocant. Man nannte sie auch Regula mercatorum, weil ihre Anwendung den Kaufleuten am meisten zusage; ferner regula aurea, ob immensam utilitatem; aber, sagt Scheibel, wir heißen sie proportionum regulam, weil von den 3 gegebenen nach der Ordnung aufgestellten Zahlen die erste zur zweiten, wie die dritte zu der unbekannten vierten sich verhält. Am gründlichsten stellt Clavius die Regel de tri dar. Er widmet einen besonderen Abschnitt schwierigeren Fällen, die bei ihrer Anwendung vorkommen, wie z. B. wenn ein Glied verschieden benannte Größen oder Brüche enthält; auch ermangelt er nicht, auf die Abkürzungen aufmerksam zu machen, die durch Division eines innern und äußern Gliedes erzielt werden können. Auch die Regula trium eversa (inversa) wird klar entwickelt an der Aufgabe: Pannus 9 ulnarum, cujus latitudo est 3 palmorum, emitur a quodam, ut sibi tunica conficiatur. Quot ergo ulnae alterius panni, cuius latitudo est 2 palmorum, requiruntur ad eandem tunicam conficiendam? Andere setzen nun sofort an:

Breite	Länge	Breite
3	9	2,

lassen die 2 ersten Glieder multiplizieren und mit dem dritten dividieren, weil man eigentlich die Proportion hat: $x:3=9:2$. Clavius aber giebt eine nähere Erläuterung: Je schmäler das zweite Tuch ist, desto mehr Ellen muß es haben; es muß sich daher die dritte zur ersten, wie die 2. zur 4. verhalten; man hat also den gewöhnlichen Ansatz

Breite	Länge	Breite
2	3	9

und es ist $\frac{3 \cdot 9}{2} = 13^1/_2$ die gesuchte Länge. Die zusammengesetzte Regel de tri wird ebenso verständig von ihm behandelt, indem die hierher gehörigen Aufgaben teils durch wiederholte Anwendung der einfachen Regel de tri, teils durch Umwandlung der zusammengesetzten Verhältnisse in einfache aufgelöst werden. Ad. Riese löst die Aufgabe aus der Kettenregel: „7 ℔ von Padua thun 5 ℔ zu Venedig, und 10 von Venedig thun 6 zu Nürnberg und 100 von Nürnberg thun 73 zu Cöln, wie viel thun 1000 ℔ von Padua zu Köln? Facit 312 ℔ und sechs siben teyl, folgendermaßen auf. Setz also:

Digitized by Google

7 Padua 5 Venedig
10 Venedig 6 Nurnberg 1000 Padua.
100 Nurnberg 73 Cöln

Multiplicire die vordern mit einander, desgleichen auch die mitteln, steht: '000 2190 1000." Nun verfährt man weiter nach der Regel de tri. Wenn man zu en obigen Gleichungen noch die weitere hinzufügt: x Kölner = 1000 Pad., so hat man en Reeſiſchen Satz. Vergleicht man Rieſes Auflöſung mit der ganzen Behandlungsweiſe es Clavius, ſo wird man in Beziehung auf Klarheit und Gründlichkeit einen be= eutenden Fortſchritt von der Mitte des 16. Jahrh. bis zum Ende desſelben nicht erkennen.

Die Regula societatis hat keine beſondere Form; die hierher gehörigen Rechnungen erden mittelſt der Regel de tri aufgelöſt. Für die Miſchungsrechnungen aber hatte nan einen eigenen Anſatz, der ſich im weſentlichen bis auf unſere Zeit erhalten hat. Rieſe ſtellt die Aufgabe: „Item einer hat gekörnt Silber, helt 1 mark 9 lot, wills aben zu 11 loten, wie vil ſol er fein Silber einer mark zuſezen? thu jm und ſetz wie

5 2

ie ſteht 9 16. Zum erſten, wie vil das ſilber helt, darnach gleich wie vil das helt,

11

dem man zuſetzen wil, und zum dritten ſetz gleich darunder wie man es haben wil, wie hie ſteht. Darnach nim das kleyner vom mittelſten, als 9 von 11, bleiben 2, die ſchreib über 16, und nimm alsdann 11 von 16, bleiben 5, die ſetz über 9 und machs fort nach der Regel de tri, ſprich: 5 lot bedürffen 2 lot fein, wie vil bedarff ein mark? Facit 6 lot, ein quint, 2 Pfennig gewicht und vier fünfftel eines hellers gewicht."

9 16

Stifel ſtellt die Differenzen unten hin: 11 Dieſe Form hat dem Anſatz den

5 2

Namen Winkelrechnung gegeben; ſpätere Lehrbücher bilden auch wirklich die Winkel, indem ſie von der mittlern Zahl 11 aus je 2 gerade Linien an die rechts und links davon über einander ſtehenden Zahlen ziehen. Clavius ſchreibt den Anſatz wieder etwas anders:

16 | 2
11
9 | 5
7

Im übrigen iſt die Auflöſung ſelbſt ziemlich gleich in den verſchie= denen Rechenbüchern. Nachdem der Anſatz wie oben angeſchrieben, fährt St. fort: Et reliqua perficiuntur per regulam de tri, eo modo quo societates et divisiones pecuniarum inter socios: scilicet ex aggregatione differentiarum fit divisor communis, et ex ipsis differentiis separatim positis fiunt termini secundi, seu multiplicantes etc. Sicut hic

5
vides 7 1 $\frac{5}{7}$ $\frac{2}{7}$ d. h. man nimmt vom 9löt. S. 5 und vom 16löt. 2 Teile.
2

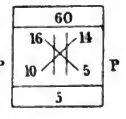
Eine andere, ſchon bei den Indern beſprochene Auflöſungsmethode gewiſſer Arten von Aufgaben iſt die Regula falſi. Während dort nur eine falſche Annahme gemacht wurde, ſcheinen im 16. Jahrh. gewöhnlich 2 angenommen worden zu ſein. Ad. Rieſe ſtellt, übereinſtimmend mit Stifel, die Regel ſo dar: „Die Regula falſi oder Poſition wirt geſetzt von zweyen falſchen zalen, welche der uffgab nach mit fleyß examinirt ſollen werden in maßen das fragſtück begeren iſt; ſagen ſie der warheyt zu vil, ſo bezeychene ſie mit dem zeichen + plus; wo aber zu wenig, ſo beſchreib ſie mit dem zeychen − minus genanndt. Alsdann nim ein lügen von der andern, was da bleibt, behalt für deinen teyler, multiplicir darnach im creutz ein falſch zal, mit der andern lügen, nim eins vom andern, und das da bleibet teyl ab mit fürgemachtem teyler, ſo kompt eine Berichtigung der Frag; Leuget aber ein falſche zal zu vil, vnnd die ander zu wenig, ſo addir zuſamen die zwo lügen, was da kommet, iſt dein teyler, darnach multiplicir im

Digitized by Google

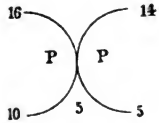
creutz, addir zusammen und teyle ab, so geschicht auflösung der Frage, als volgente Exempel gründtlich erleutern werden. Item einer spricht, Gott grüß euch Gesellen all 30, Antwort einer, wenn unser noch so vil, vnnd halb so vil weren, so weren unser 30. Die Frag wie vil gewesen? Machs also, nim für dich ein zal, die in halb geteylt mag werden, als 16, Examinir die, sprich, 16 aber 16 und halb 16, als 8, macht in einer Summ 40, sollten 30 sein, leuget zu vil 10. Setz derhalben jr sind 14 gewesen, sprich 14, aber 14 und 7 macht zusamen 35, leuget zu vil 5, und steht also:

16 plus 10 5.
14 plus 5

Nun 5 von 10, bleibenn 5 der teyler, darnach multiplicir im creutz, nim eins vom andern und teyle ab, so kommen 12, so vil seins der gesellen gewesen." Stifel würde dieselbe Aufgabe so ansetzen:



und Clavius



Eine weitere Auflösungsform für gewisse Aufgaben giebt die Regula Cöcis, die auch Regula Potatorum oder Virginum genannt wird. Nach Klügels mathem. Wörterbuch ist Cöcis auf coecus blind, zurückzuführen, so daß die Regula Cöcis eigentlich eine Regel für Blinde wäre, weil ihr Erfinder sie gleichsam blind herumtastend gefunden habe. Dasselbe könnte man aber mit gleichem Rechte auch von der Regula falsi sagen; übrigens muß bei dem Herumtasten der Erfinder die Augen wohl offen gehabt haben, sonst hätte er die Regel nicht gefunden, weshalb die Ableitung von coecus doch nicht recht paßt; andere führen ihren Namen auf ein unbekanntes Wort Zekis zurück, womit natürlich nichts erklärt ist. Geht man aber von Zekis aus, so könnte man an das Wort Zeche denken, was ursprünglich das zu gemeinschaftlichem Weintrinken zusammengelegte Geld bezeichnet (s. Weigand, Wörterbuch); daraus ließe sich denn auch der Name Regula potatorum leicht erklären; warum sie aber auch Regula Virginum genannt wird, wissen wir nicht anzugeben. Ad. Riese stellt die Regel so dar: „Regula Cecis oder Virginum, die weil vil und mancherley red sich begeben under den Leuten, und unverstendigen der rechnung. Als wenn Menner, Frawen und Jungfrawen in einer Zech versamlet eine anzal geldes vertrinken, und nit zugleich bezalen. Solches zu machen, soltu mit Fleiß diese hübsche regel merken, welche Cecis genent würt. Thu sie also, schreibe für dich gen der lincken Hand die anzal der Personen, gegen der rechten wie vil sie vertruncken, und in die mitte, wie vil ein iegliche Person, ieglichen Geschlechts in sonderheit gibt. Darnach mach das gelt dem wenigsten überal gleich, alsdan multiplicire das kleynst an der Bezalung mit den personen, und nim von dem das sie vertruncken haben, was da bleibt ist die zal, welche geteylt soll werden, Und sonderlichen sollstu wissen, das allemal ein theyler weniger ist denn geschlecht vorhanden, die selbige mach also. Nim das geringste an bezalung von der andern, so kommt sie dir. Ist ein teyler vorhanden, so theyle ab, werden die meysten person dem gelte nach an der bezalung, die nim hinweg von den personen, so hastu die wenigsten der bezalung." Riese zeigt das Verfahren an folgendem Beispiel. „Item 21 Männer und Frawen haben vertruncken 81 Groschen, ein Man hat geben 5 Gr., und eine Fraw 3. Nun frag ich wie vil

Man 5
ieglicher insonderheyt gewesen seind, sez also: 21 Pers. Gr. 81. Nim 3
Fraw 3.

von 5, der teyler, nun multiplicir 3 mit 21, kommen 63, die nim von 81 Gr.,

Digitized by Google

bleiben 18, die teyl ab mit 2, kommen 9 Männer, die nim von 21 Perſ., bleiben 12, ſo vil ſeind der weiber, alſo der gleichen." Dieſe Auflöſung beruht wohl auf folgendem Räſonnement: Würde jede Perſon 3 Gr. bezahlen, ſo betrüge die Zeche 3. 21 = 63 Gr.; dies iſt aber 81 — 63 = 18 Gr. zu wenig; das Minus kann nur daher kommen, daß jedem Mann 5 — 3 = 2 Gr. zu wenig gerechnet worden; es müſſen alſo ſo viel Männer ſein als 2 in 18 enthalten. Man könnte auch von den meiſt Bezahlenden ausgehen und würde durch ein ähnliches Räſonnement die Zahl der Männer finden. Die Regula Cecis, wie die Reg. falſi ſind durch die Algebra, deren Anſatzformen beide Auflöſungsarten formell am einfachſten erklären, verdrängt worden, wo man nicht das Räſonnement anwenden will, welches eine wirkliche Einſicht in die Sachverhältniſſe gewährt, aber die Auflöſung oft ſchwieriger und umſtändlicher macht.

Dagegen haben ſich zwei andere Auflöſungsarten, denen wir im 16. Jahrhundert zum erſtenmal in beſonderer Darſtellung begegnen, bis auf unſere Zeit erhalten, ja die eine davon, die zunächſt nur wie im Keime auftritt, hat ſich allmählich an die Stelle faſt aller andern geſetzt, nämlich die Schlußrechnung und die welſche Praktik, welche aber eigentlich nur eine beſondere Form der erſten iſt. Stifel behandelt die welſche oder italieniſche Praktik, auch ſchlechtweg Praktika genannt, ausführlich. Da ſie aber, wie ihr Name andeutet, aus Italien ſtammt, ſo wollen wir ſie nach dem gleichzeitigen Tartaglia, bei dem wir auch die Schlußrechnung antreffen, darſtellen. Unter den verſchiedenen Praktiken hebt T. zuerſt die natürliche Praxis, welche von alters her die Natur (d. h. der geſunde Menſchenverſtand) jeden auch in den arithmetiſchen Regeln Unerfahrenen lehrte, die practica naturale hervor, „che insegna la natura a longo andar ad ogni huomo inesperto delle regole. Wenn 1 ℔ Seide, ſagt er, 8 Lire koſtet, ſo begreift jeder von ſelbſt, daß 2 ℔ das Doppelte wert ſind; ebenſo wenn 1 Elle Kamelott 19 Soldi 9 Piccoli koſtet, ſo betragen 35 Ellen 35mal ſo viel, d. h. 35mal 19 S. und 35mal 9 P. Sodann zeigt er, wie man vom Vielfachen aufs Einfache, oder von einem beſtimmten Teil auf das Ganze, von dieſem auf einen oder mehrere Teile, und endlich von einem Teil auf mehrere Ganze ohne oder mit beigegebenen Bruchteilen ſchließend, alle Einkaufs- und Verkaufsrechnungen mit der größten Kürze (con somma brevità) ausführen könne, und giebt für jeden Fall eine Reihe von Aufgaben mit einzelnen Ausrechnungen. Z. B. Wie viel betragen 27 Ellen Tuch zu 9 Lire, 13 Soldi, 8 Piccoli?

Ellen 27	Ellen 27	Ellen 27
zu L. 9	zu Soldi 13	zu Pic. 8
L. 243	81	betr. 216 P.
L. 17 S. 11	27	ſind 18 S. 0 Pic.
S. 18	betragen 351 S.	
L. 261 S. 9.	ſind 17 L. 11 S.	

Zu bemerken iſt bei dieſen Anſätzen, daß die Namen der Geldſorten vor die Zahlen geſchrieben werden, ſo daß es ſcheint, dieſe jetzt noch bei den Kaufleuten beſtehende Sitte ſei italieniſchen Urſprungs.

Mit dieſer natürlichen Praxis kann auch der Gebrauch der aliquoten Teile, da wo ſie ſich ganz einfach beſtimmen laſſen, verbunden werden. T. zeigt dieſes Verfahren an der Aufgabe: 1 ℔ Seide koſtet 9 L. 18 S., wie viel 8 Unzen (12 = 1 ℔)? Die weniger lobenswerte Sitte, bemerkt er, ſei die, daß man den Preis von 1 ℔ zuerſt mit 12 dividiere und dann mit 8 multipliziere. Um mit aliquoten Teilen zu rechnen, könne man 1) die 8 Unzen zerlegen in 4 + 4; 4 Unzen ſeien aber (per ragion naturale) 1/3 von 1 ℔, koſtet alſo L. 3 S. 6; dieſe Summe verdoppelt giebt L. 6 S. 12; oder 2) könne 8 zerlegt werden in 6 + 2; 6 Unzen ſind die Hälfte von 1 ℔, und 2 Unzen der 6. Teil, die Rechnung ſtellt ſich alſo ſo:

Digitized by Google

1 ℓℓ kostet	L. 9. S. 18.
6 Unzen k. L.	4 S. 19
2 „ „ L.	1 S. 13
8 Unzen k. L.	6 S. 19

Dieses Verfahren sei von den alten ungelehrten (da nostri antichi naturali) und gelehrten Rechnern (mathematici) angewendet worden; 3) könne man die 2 Unzen auch als den 3. Teil von 6 ansehen, man also L. 4 S. 19 mit 3 dividieren; 4) könne man sehen, was für ein Bruchteil zum Ganzen fehle. 8 Unzen sind $^2/_3$ ℓℓ, also fehlt $^1/_3$ ℓℓ; den Wert dafür von L. 9 S. 18 abgezogen, giebt den Preis von 8 Unzen. Am bequemsten aber werden solche Rechnungen eingerichtet, wenn die Zerlegung so gemacht werde, daß der folgende Teil immer ein einfacher Bruchteil des vorhergehenden ist. Wollte man z. B. den Preis von 9 Unzen, 1 ℓℓ zu L. 8 S. 13, berechnen, so würde man 9 zerlegen in 6 + 3; 6 ist die Hälfte von 12, 3 die Hälfte von 6; die Rechnung hat die Form:

1 ℓℓ kostet	L. 8 S. 13.
6 Unz. kost.	L. 4 S. 6 Piccoli 6.
3 „ „	L. 2 S. 3 „ 3.
9 Unz. kost.	L. 6 S. 9 Piccoli 9.

Auch größere Rechnungen lassen sich auf diese Art ausführen; aber der Anfang wird oft weitläufig, obgleich er sich durch seine Einfachheit und Verständlichkeit empfiehlt. Diese ganze pratica naturale ist offenbar nichts anders als unsere Schlußrechnung. Hätten die nachfolgenden Rechenlehrer sich ihrer bemächtigt und den angefangenen Faden weiter geführt, so wären unsere Schulen von einem Jahrhunderte langen Rechenmechanismus verschont geblieben. — Auf die natürliche Praxis läßt T. die künstliche, die pratica artificiale folgen. Sie unterscheidet sich im Prinzip nicht von der vorigen; er heißt sie deshalb auch bloß aliquanto piu artificiosa, insofern als die Anwendung der aliquoten Teile systematisch vorbereitet und konsequent durchgeführt ist. T. beginnt damit, daß er die niedern Münzeinheiten als Bruchteile der nächst höhern, also die Groschen als Teile der Dukaten, die Soldi als Teile der Lira ꝛc. darstellt und zwar verwandelt er zuerst diejenigen, welche einen Stammbruch geben, z. B. 1 Gr. = $^1/_{24}$ Duk., 2 Gr. = $^1/_{12}$ D., 3 = $^1/_8$ D., 4 = $^1/_6$ D., 6 = $^1/_4$ D., 8 = $^1/_3$ D., 12 = $^1/_2$ D.; dann kommen die andern, die, wenn es angeht, in zwei oder mehrere Stammbrüche zerlegt werden; 7 Gr. = ($^1/_6$ + $^1/_8$) Duk.; 18 Gr. = ($^1/_2$ + $^1/_4$) D.; 23 Gr. = ($^1/_2$ + $^1/_8$ + $^1/_8$) D. Da man eine Zahl in verschiedenartige Summanden zerlegen kann, so läßt sich dieselbe Summe von niedern Münzeinheiten auf mannigfaltige Weise in Bruchteilen einer höhern Einheit ausdrücken. Z. B. 23 Gr. = (12 + 4 + 4 + 2 + 1) Gr. = ($^1/_2$ + $^1/_6$ + $^1/_6$ + $^1/_{12}$ + $^1/_{24}$) Duk. = (8 + 8 + 4 + 2 + 1) Gr. = ($^1/_3$ + $^1/_3$ + $^1/_6$ + $^1/_{12}$ + $^1/_{24}$) Duk. ꝛc. Die Hauptkunst bei der Rechnung mit aliquoten Teilen besteht darin, jedesmal die für einen gegebenen Fall zweckmäßigste Zerlegung zu finden, und um dies sicher und schnell thun zu können, waren Vorübungen ebenso zweckmäßig als notwendig. Auf diese läßt T. eine lange Reihe einfacher und zusammengesetzter Aufgaben, die nach der pratica piu artificiale gelöst werden, folgen. Die erste, was kosten 128 Ellen zu 15 Soldi? wird so ausgerechnet: 15 Soldi = 10 + 5 = ($^1/_2$ + $^1/_4$) Lira:

Ellen 128 zu 15 Soldi	
Die Hälfte	L. 64
Das Viertel	32
Betrag	L. 96.

Stifel nennt die italienische Praktik eine inventio ingeniosa, deren vielseitige Anwendung er an einer Reihe von Beispielen zeigt; die Aufgabe, wie viel kosten 48 Ellen, wenn 1 Elle 15 Gr. (21 Gr. = 1 fl.), $10^1/_2$ Pf. (12 = 1 Gr.) kostet, löst er durch verschiedene Zerlegungen (Zerstreuungen) des Preises und der Ellen und durch Versetzung der Benennungen auf sechserlei Weise. Z. B. 15 Gr. und $10^1/_2$ Pf. =

Digitized by Google

(7 + 7 + 1) Gr. + (6 + 3 + $1^1/_2$) Pf.; oder, da 6 Pf. = $^1/_2$ Gr. ꝛc., = (7 + 7 + 1 + $^1/_2$ + $^1/_4$ + $^1/_8$) Gr.; multipliziert man mit 48 und ſetzt nun 7 Gr. = $^1/_8$ fl., ſo bekommt man: 16 fl. + 16 fl. + 2 fl. 6 Gr. + 1 fl. 3 Gr. + 12 G. + 6 Gr. = 36 fl. 6 Gr. Zerlegt man den Preis für 1 Elle in (8 + 4 + 2 + 1 + $^1/_2$ + $^1/_4$ + $^1/_8$) Gr., ſo braucht man nur das 1. Glied der fallenden Progreſſion mit 48 zu multiplizieren und von dieſem Produkt immer die Hälfte zu nehmen und erhält dann: 18 fl. 6 Gr. + 9 fl. 3 Gr. + 4 fl. 12 Gr. + 2 fl. 6 G. + 1 fl. 3 Gr. + 12 Gr. + 6 Gr. = 36 fl. 6 Gr. Würde man die Benennung verwechſeln, ſtatt der Ellen Groſchen und ſtatt dieſer ſich Ellen denken, ſo bekäme man da 48 Gr. = 2 fl. 6 Gr., das Produkt (2 fl. + 6 G.) × (8 + 4 + 2 + 1 + $^1/_2$ + $^1/_4$ + $^1/_8$). Führt man die Multiplikation aus, ſo erhält man fallende Progreſſionen. Es läßt ſich wohl nicht verkennen, daß bei dieſer Art zu rechnen ein gedankenloſer Mechanismus keinen feſten Fuß faſſen kann, indem der Rechner ſich fortwährend beſinnen muß, nicht nur, wie er die gegebenen Zahlen am zweckmäßigſten zerlege, ſondern auch wann und wo er die Übertragung der Benennungen von einer Größe auf die andere vorzunehmen habe; ſie verdient inſofern vielleicht den Vorzug vor der gewöhnlichen Schlußrechnung. Aber außerdem daß das eigentliche Gebiet ihrer Anwendung ein ziemlich beſchränktes iſt, werden manche Rechnungen ſehr weitläufig und dadurch praktiſch unbrauchbar, ſo daß dieſer Rechenmethode doch nicht der erſte Platz eingeräumt werden darf.

Neben dem ſchriftlichen Rechnen haben wir das Kopfrechnen nur bei Tartaglia gefunden. Der ſchriftlichen Darſtellung der 4 Species läßt er methodiſch geordnete Übungen im Kopf vorausgehen, die er tabellariſch zuſammengeſtellt hat. Um gut zu addieren, ſagt er, müſſe man vor allem die Digiti, die Einerzahlen, im Kopf zuſammen zählen können, und ſo läßt er nacheinander die Übungen machen: 0 und 0 iſt 0, 0 und 1 iſt 1, 0 und 2 iſt 2, 0 und 3 iſt 3 ꝛc. bis 10; dann 1 und 1 iſt 2, 1 und 2 iſt 3 ꝛc., alle Zahlen von 1 bis 10; ähnliche Reihen ſtellt er bei der Subtraktion auf: 0 von 0 iſt 0, 0 von 1 iſt 1, 0 von 2 iſt 2 ꝛc., dann 1 von 1 iſt 0, 1 von 2 iſt 1, 1 von 3 iſt 2 ꝛc., alle Zahlen von 1 bis 10. Ausgedehnter ſind die Übungen im Multiplizieren, die zunächſt auf Erlernung des Einmaleins gerichtet ſind; ſie beginnen wieder mit der 0; 0 mal 0 iſt 0, 0 mal 1 iſt 0, 0 mal 2 iſt 0 ꝛc. bis 10. Nachdem alle Einerzahlen mit ſich ſelbſt eingeübt ſind, werden ſie mit den Zehnern von 10 bis 100 multipliziert. Nicht zufrieden damit, läßt er auch die Zahlen von 11 bis 40 mit 2 bis 10, dann alle Zehner von 10—100 mit 11—20 vervielfältigen, eine Übung, die ſich leicht der vorigen anreiht; denn, ſagt T., wer weiß, daß 3 . 12 = 36 iſt, weiß auch ſogleich, daß 30 . 12 = 360 iſt. Dabei giebt er den Rat, daß ſich jeder beſonders in der Multiplikation der Zahlen üben ſoll, die bei der Einteilung der Münzen, Maße und Gewichte ſeines Wohnorts vorkommen; ſo muß man „per la magnifica città di Venetia“ namentlich die Zahlen 12, 20, 24, 32, 36 mit 1—10 fertig multiplizieren lernen, weil die Lira 20 Soldi und 1 Soldo 12 Bagatini, 1 Dukaten 24 Groſſi, 1 Groſſo 32 Pizzoli ꝛc. habe. Auch für die Diviſion fehlen die methodiſchen Verübungen im Kopf nicht. Die Zahlen von 0—9, 0—19, 0—29 u. ſ. f. bis 0—89 werden beziehungsweiſe durch 1, 2, 3 ꝛc. dividiert, ſo daß alle Fälle, in welchen die Diviſion mit einziffrigen Zahlen einen einziffrigen Quotienten geben, vorkommen. Auf ihrer feſten Einprägung beruht die Sicherheit und Fertigkeit dieſer Operation. Als weitere Anzeichen eines methodiſchen Bedürfniſſes dürfen wir die Übungen anſehen, welche die beſten Schriftſteller wie z. B. Tartaglia, Ramus, Baker, Clavius auf die Darſtellung der Spezies folgen laſſen und zwar nicht nur zur Befeſtigung in denſelben, ſondern wie T. ausdrücklich ſagt, per acuir l'ingegno di dilettanti over studenti, alſo zu formalen Zwecken. So finden wir bei T. die Übungsfragen: Von welcher Zahl muß man $^1/_3$ abziehen, um $^1/_4$ zu bekommen? oder $3^1/_2$, damit $2^1/_3$ übrigbleibe? Zu was muß man $2^2/_3$ addieren, um $8^3/_4$ zu erhalten? Suche eine Zahl, welche durch

Digitized by Google

12 geteilt 13, oder durch $3^1/_2$ den Quotienten $5^2/_3$ giebt? Ziehe $^1/_3$ von $^3/_5$ von $20^1/_2$ von einer gewissen Zahl ab, damit $^3/_4$ von $^2/_3$ von $8^1/_4$ übrigbleibe u. s. f. Ganz ähnliche Aufgaben finden sich in andern Rechenbüchern und auch in den neuesten Schulrechenheften.

Schließlich haben wir noch auf den Gebrauch einiger arithmetischen Ausdrücke aufmerksam zu machen. Das Wort Null haben wir zuerst bei Wreedt, Köln 1539, dann bei Tartaglia, nulla bei Heinrich Grammateus 1572 gefunden; auch in der französischen Arithmetik von Smyters, Antwerpen 1600 wird nulle gebraucht, hat sich aber im Französischen in dieser Bedeutung bekanntlich nicht erhalten. Cathalan, Lyon 1555, braucht zéro neben chiffre. Der gewöhnliche Name der Null ist cifra, vom arabischen Sifra, eine wörtliche Übersetzung des indischen Çûnya, das Leere; oder circulus, nota circularis, figura nihili oder schlechtweg nihil, wie bei Jakob Peletarius, Paris 1560. Aus Sifra stammt unser Ziffer; das ital. zephiro, lat. zephirum, (Friedlein, Zahlzeichen S. 58); das franz. chiffre und zero aus zephiro zusammengezogen, auch das englische cypher, das jetzt noch Null aber auch Ziffer, als Zahlzeichen, bezeichnet. Die 9 bedeutsamen Zahlzeichen heißen gewöhnlich figurae, notae, characteres, die Null nur dann Nulla figura, nulla nota, und endlich ohne das Hauptwort Nulla; wir haben aber nulla nirgends in Verbindung mit den genannten Hauptwörtern gefunden. Ziffer, cifra, im jetzigen Sinn gebraucht schon die Margarita philosophica (1508), s. Friedleins Gerbert und Ad. Riese. Das Wort Million führt Ducange aus Rymer 1514 an; 1526 findet es sich in dem Rechenbuch von Christoff Rudolff; wir haben es zuerst angetroffen bei Scheubel 1555, im gleichen Jahr bei Cathalan, und ein Jahr später bei Tartaglia; wahrscheinlich ist es italienischen Ursprungs, wie auch Clavius, der längere Zeit in Rom war, bemerkt: Jam vero si more Italorum millena millia appellare velimus Milliones, paucioribus verbis et fortasse significantius, numerum quemcunque propositum exprimimus etc. Die ursprüngliche Bedeutung scheint ein großes Tausend zu sein 1000 . 1000 (per un millione s'intendera mille volta mille T.), so daß one die italienische Vergrößerungssilbe wäre, wie bei librone ein großes Buch von libro. — Das Wort Spezies in der Bedeutung von Grundrechnungsart finden wir zuerst in dem oben angeführten von Cantor herausgegebenen Codex des Klosters Salem, mutmaßlich aus dem Jahr 1200; es heißt dort (Ztschr. für Mathem. u. Phys. X, S. 3, 1865) ausdrücklich: Igitur prima species algorizmi additio dicitur; dann bei Huswirt 1501, bei Riese 1544, Scheubel 1555 ꝛc. Die Operationszeichen + und — wenden Stifel u. a. in der Algebra an; in der gemeinen Rechenkunst treffen wir sie bei Widmann (Gerhardt, Gesch. der Mathem. S. 36) und Riese; dieser sagt bei der Regula falsi: diejenige der angenommenen Zahlen, welche der Wahrheit zu viel sagt, soll mit dem Zeichen + plus, welche aber zu wenig sagt, mit dem Zeichen — minus genannt, beschrieben werden.

Im 17. Jahrhundert hat sich die Litteratur der gemeinen Rechenkunst quantitativ nicht unbedeutend erweitert. Murhard führt über 300 Rechenbücher an, welche in diesem Zeitraum in Deutschland erschienen sind, ohne die Werke zu zählen, welche nur einzelne Stücke der Arithmetik, wie die Brüche, die Regel de tri, die Zins- und Wechselrechnung u. s. f. behandeln. Während im vorigen Jahrhundert über die Hälfte lateinisch geschrieben war, ist dies im siebzehnten nur ungefähr bei dem vierten Teil der Fall. Unter den 15, die wir zur Hand haben, sind nur 2 lateinisch, die zu den gelehrtesten gehören: Methodus admirandorum mathematicorum novem libris exhibens universam Mathesin. Authore Joh. Henrico Alstedio, secunda editio passim castigata et ornatius elaborata. Herbornae Nassoviorum MDCXXIII, und: Petr. Laurembergii Rostochiensis Institutiones Arithmeticae. Ed. secunda. Jenae MDCXIX. Aus der Zeit des 30jährigen Kriegs führt Murhard über 60 Rechenbücher auf, so daß also in dieser schrecklichen Periode des 17. Jahrhunderts verhältnismäßig nicht viel weniger erschienen sind, als in den übrigen Decennien. Qualitativ scheint die

Digitized by Google

Darstellung der Rechenkunst im allgemeinen keinen Fortschritt gemacht zu haben, was bei dem großen Aufschwung, welchen die wissenschaftliche Zahlenlehre im 17. Jahrhundert genommen hat, auf den ersten Anblick Befremden erregt; bei näherer Betrachtung erklärt es sich aber teils aus dem allgemeinen Zustand der deutschen Litteratur in diesem Zeitraum, teils aus dem Umstand, daß sich die bedeutendsten Mathematiker den höhern Gebieten ihrer Wissenschaft zuwandten und die Elemente Lehrern an Schulanstalten, Geistlichen, Technikern oder auch bloßen Liebhabern überließen, während in den frühern Jahrhunderten Männer ersten Rangs, wie Fibonacci, Peurbach, Regiomontan, Stifel, Ramus ꝛc. es nicht verschmäht haben, die, zu ihrer Zeit noch weniger verbreitete, neue Arithmetik zu bearbeiten. Die Büchertitel zeichnen sich vielfach aus durch Länge und Geschmacklosigkeit, und haben oft etwas Marktschreierisches. „Die Arithmetische Anweisung, herfürgegeben von M. Joh. Kreiling, lehrt: „Haußhaltung und Kauffmanschaft ꝛc. dem Fundamente und dem Grunde nach, so die 4 Spezies, ohne außwendiglernung des Einmahl Eins in einer Stunde.““ „Die Plenaria Arithmetica von Nicolaus Kauffungen aus Witzhausen, Frankfurt 1612, lehrt: Rechenkunst auf Linien und Ziffern, sampt allerhand Vorteilen, Geschwind- und Behändigkeiten, so deutund verständlich, daß sie ein jeder der ziemlichen Verstandes daraus von ihm selbst . . . begreiffen müsse, neben angehengter konferirung und vergleichung des Frucht- und Weinmaßes ꝛc. Allen Weinhändlern und Zäpffern nütz- und dienlich ꝛc., deßgleichen vormahls so artig und schön in tafeln verfasset im Druck nie mehr gesehen worden.“ Johann Hemeling schreibt sogar einen arithmetischen Trichter, daß die edle Rechenkunst als durch einen Trichter eingegossen, angelehrt und erlernt werden kann. Hannover 1677.

Die meisten Rechenbücher beginnen mit Widmungen an Fürsten und Ratsherrn. Die erstern sind einfach „Durchlauchtig, Hochgeborn und Gnedig“, wie der Herzog Friedrich von Württemberg, welchem Georg Jakob, Teutscher Modist und Rechnung Meister zu Newenstatt, 1601, seine Arithmetika, oder der Erbprinz Eberhardt von Ostfriesland, welchem der Herausgeber M. Johannes Kreiling, Rostock 1670, seine arithmetische Anweisung widmet; die Ratsherrn der Städte aber sind: Edel, Ehrenvest, Hoch- und Wolgelährt, auch Hoch- und Wolweise, Großgünstig, Großachtbar, Fürsichtig und Erbar und anderes mehr, wie Bürgermeister und Rat der H. Röm. Reichsstatt Nürnberg, welchem Meichsner, Schuldiener zu Rotenburg an der Tauber 1625, und Bürgermeister, Raht vnnd Geschworne zu Hannover, denen Gebhard Overheyde, mathematischer freyer Künste Liebhaber, seine arithmetische Anweisung, Hamburg 1638, dediziert. Diese Widmungen waren nicht immer eine einfache Huldigung, sondern hatten öfters die ausgesprochene Absicht, Schutz von seiten einflußreicher Patrone zu erlangen. So übergiebt M. Ernst Struntz, past. Pago Chemnic. „Seine vortheilhaffte Anweisung zur kurtzen Rechnung“ den Rats- und Kaufherrn zu St. Annebergk „mit Bitte sein Buch wieder Läfterer (welche offt von der Sache reden, die sie nicht verstehen, censiren, was sie zu bessern nicht vermögen) zu vertheidigen, und in dero Gewölbern eines Oertgens zu würdigen.“ Ebenso sagt Overheyde in seiner Dedikation, er habe „guter Patronen vnnd Favoriten höchstnöthig,“ denn er „müsse der Neider und Mißdeuter gifftiges Anzischen carpiren und robiren, dem alten Weltbrauch nach gewertig sein.“ Johann Mülich aber giebt in seinem „Künstlich vnd zuvor nie in Truck außgegangenen Rechenblichlein, Getruckt zu Mäintz, 1613“, einfach als Grund an, „die weil dan nun solch Werklein (ein Faulenzer) verfertigt vnnd ich vber die zwey vnnd zweynzig Jahr anhero, ein vnschuldiger Schulhalter vnnd bürger Niemandts anders dann E. G. E. vnd V. auch E. Hochgelerter V. W. gunsten alß Patronos vnnd Kunstliebhabern zu erwehlen habe.“ Den Widmungen folgen gewöhnlich noch Anreden an den „kunstliebenden günstigen Leser“, welche das Lob der Rechenkunst in herkömmlichen Redensarten verkündigen, worauf dann schließlich der Verfasser selbst von seinen Freunden in ganz naiver Weise lateinisch und deutsch verherrlicht wird. So läßt sich

Digitized by Google

Alsted von Johann Piscator anfingen: Sic (wie von Terenz und Varro) de te quoque scribo jure summo, quod doctissimus undecunque vir sis, scriptis hocce tuis satis probatur; ebenso Meyer in seinem „Teutschen Rechenbüchlein, von neuem übersehen und vermehrt, Basell 1665" von M. Joh. Jac. Ringli: Herr Schwager hochgeehrt, altteutscher Freund und Bruder, Du stellst dich abermahl sehr sinnreich an den ruder der edlen Rechenkunst zu suchen gute Freund, Wofern derselben Spur noch in der Welte seind ꝛc. In dem „Rechenbüchlein von Eberhard Pöpping, gewesenen Weyl. verordneten Schreib- und Rechenmeister der löbl. Stadt Braunschweig im Hagen. Braunschweig bei Andrea Dunckern CIↃ IↃ CXIX fängt der Hymnus auf seine Kunst so an: Denn Rechenkunst Gottes gab, die er uns gibt von oben herab. Daraus wir dann erkennen gring, Wie Gott allmechtig, alle ding In zal und Maß, und in Gewicht, durch seine Weißheit hat gericht ꝛc.

Von der mathematischen Kürze, Bestimmtheit und Klarheit können uns die Definitionen mancher Rechenbücher eine Vorstellung geben. Bei Overheyde ist „Proportz (d. i. Verhältnis) ein gewißer respect unnd zusammenhaltung zweyer zahlen einerlei Geschlechts, die etwa einander an der größe gleich, oder da eine die ander, ein oder etzliche mahl in sich schleuft und begreiffet." Fandler, Lintz 1667, sagt: „Addiren heißt Zusammenthun, das ist vil Zahlen in eine Summe bringen. Nach Strunz aber, Leipzig 1697, besteht das Addieren darin, daß ich die untereinander stehenden Zahlen in eine Hauptsumme bringe, hebet bei der rechten Hand an;" bei Jonas Wagner, Straßburg 1697, ist Addition so viel als Versammlung, Multiplizieren besteht darin, daß ich eine Zahl nach Belieben vergrößer. Kreyling, Rostock 1670, definiert es so: das Multiplizieren lehret eine Zahl mit der andern vermehren oder größer machen, auff daß man wissen möge was daraus komme, welches das product genannt wird. Die Division sagt Heckenberg, ist eine kurtze Subtraction, und lehret die gröſſere Zahl in die kleinere abtheilen: durch das Wörtlein IN. Nach Pöpping, Braunschweig 1640, lehret Progressio viel Zahlen in eine Summam bringen, die in natürlicher Ordnung, oder gleichen Mitteln nacheinander auf- oder abwachsen, — und lehret nichts anders, dann wie Man dieselben Zahlen geschwind, ohne sonderliche Hülffe, der gemeinen addition summiren soll. Meichsner, 1625, fragt: Was ist Regula detri? Von den Welschen wirds genannt detri, und heißt von dreyen Zahlen, so in jedem Kauff vermeldet werden. Strunz sagt darüber bloß: Hieher gehören die Exempla welche in der Mitten ein oder unterschiedliche Stück, Rthlr., gr., pf., hinden aber zur Frag Zahl, wie theuer kommen, eine einfache oder doppelte Zahl, welche Doppelzahl ohne Rest kann in einzelne nach dem Einmahl Eins zerfället werden, haben. Wagner: Was ist die Welsche Practika? Sie ist eine geschwinde Rechnung so durch tägliche Übung und Practicirung erfunden worden und besteht vornemlich in der Proportion und Zerstrewung der Zahlen, wird auch daher die Welsche Practic genant, weil sie erstlich von den Italianern oder Wahlen erfunden worden. — Der arithmetischen Prosa, von der wir einige Muster gegeben haben, steht die arithmetische Poesie, welche Regeln und viele Aufgaben nach Art der Inder in Versen darstellt, wie die Arithmetica poetica von Meichsner, würdig zur Seite. Gleich auf dem Titelblatt seiner poetischen Rechenkunst steht das schöne Distichon: „Liß, Schreib und Rechne jederzeit, der jüngste Tag ist nicht mehr weit." Jedem, der an seine Prophezeihung glaubte, mußte aber die Lust zum Schreiben und Rechnen vergehen. Die Regel für die Addition heißt: Von der Recht gen der Lincken Hand, Setz du die Zipher allesand, Die erst unter das erst merck wol, Jede Zipher man setzen soll, Vnd also thu ihm stets und für, daß man der Kunst Subtilheit spür ꝛc.

Was den Gegenstand selbst betrifft, so behandeln alle Rechenbücher die 4 Spezies, worunter immer noch das Duplieren und Medieren hin und wieder auftaucht, in ganzen und gebrochenen Zahlen, die Regel de tri in ihrer mannigfaltigen Anwendung auf die gewöhnlichen praktischen Rechnungsarten, vor allem aber die welsche Praktik, die man

Digitized by Google

als die charakteristische Rechenform des 17. Jahrhunderts ansehen kann. Manche Schriften handeln größtenteils nur von ihr, wie die Arithmetica Vulgaris et practica taliana, d. i. Kurtz, leicht und geschwinde nach italiänischer Art, und heutiger vornehmer Kauff- und Handels-Leuthe Gebrauch zu rechnen ꝛc. Zum Andernmahl ans Licht gegeben von Jacob Michael Kegel, J. U. Cult. und des Weltberühmten Gymnasii zu Franckfurt am Mayn h. t. Arithmetico. 1696. Verschiedene Rechenbücher gehen über das gewöhnliche Inhaltsgebiet hinaus und behandeln noch die astronomischen Brüche, die Verhältnisse und Proportionen mit der alten Ausführlichkeit und schwerfälligen Terminologie. Nicht selten findet man die Progressionen, „das Extrahieren allerlei Würzeln aus ledigen Zahlen," zum Teil noch mit den alten Namen: radix zensica, zensizensica (4. Wurz.) ꝛc.; auch die Regula falsi und Cecis fehlt vielfach nicht, wozu manchmal noch kommt die Berechnung „der flächinen und körperlechen Dinge und die Cossische Wortrechnung". Unter dieser verstand man die Algebra; in der arabischen Arithmetik hieß die unbekannte Größe res, causa; aus dem letzteren Wort machte man cos und bezeichnete damit die ganze algebraische Rechnungsweise. Das Rechnen auf den Linien finden wir in der ersten Hälfte des 17. Jahrhunderts noch durch 8 Schriften vertreten, in der zweiten bloß noch durch eine einzige; es kam also im Schulunterricht nach und nach außer Gebrauch. Doch durfte noch im J. 1667 Termulius (Notae in Jambl. p. 100) den Vorwurf sogar gegen gelehrte Männer aussprechen: „Sic etiam hodie calculum ridicule ponunt docti viri et post inventas fruges glandibus vescuntur." (S. Friedleins Gerbert S. 60). Die Formen, in welchen die 4 Spezies schriftlich ausgeführt werden, stimmen mit den gegenwärtigen überein bis auf die Division, welche gewöhnlich noch über sich geht, obgleich die meisten Lehrbücher das Untersichdividieren anführen. Auch die Bruchrechnung hat schon bei Albert Girard, 1629, ganz die nun gebräuchliche Gestalt, in Deutschland aber scheint diese erst in der 2. Hälfte des 17. Jahrhunderts allgemeiner geworden zu sein. In Adriani Metii Alemariani Arithmeticae libri duo, 1626, werden die Brüche $^{25}/_{72}$, $^{7}/_{9}$, $^{17}/_{18}$, $^{14}/_{36}$ so addiert:

25	56	68	28	25
				56
$^{25}/_{72}$	$^{7}/_{9}$	$^{17}/_{18}$	$^{14}/_{36}$	68
				28
1	8	4	2	177 fractio $^{177}/_{72}$ vel $2^{33}/_{72}$.
		72		

Bei der Division stehen die Ansätze so: $^{3}/_{4}$ per $^{6}/_{7}$ — $^{3}/_{4}$ $^{7}/_{6}$ — $^{21}/_{24}$, d. i $^{3}/_{4} : {}^{6}/_{7} = {}^{3}/_{4} \cdot {}^{7}/_{6} = {}^{21}/_{24}$.

Caspar Fanckler, 1667, addiert eine größere Anzahl von Brüchen noch so, daß er stets nur 2 zusammenzählt. Große Verschiedenheit findet immer noch beim Numerieren statt. Das Wort Million haben wir schon aus dem Anfang des vorigen Jahrhunderts nachgewiesen; am Ende des siebzehnten, 1697, kommt es aber bei Pöpping noch gar nicht vor, und spricht Wagner die Zahl 97 560 481 556 mit der alten Schwerfälligkeit aus: 97 tausend tausendmal tausend, 500 tausendmal tausend, 60 tausendmal tausend, 400 tausend, 81 tausend, 556. Andere fassen wenigstens 3 Stellen zusammen und setzen die gehörige Potenz von 10 dazu; Alsted aber, 1623, spricht $67\overset{0}{3}12\overset{0}{5}07\overset{0}{0}64\overset{0}{3}40$ aus: Sexaginta septem milliones millionum, trecenti duodecim milleni milliones, quingenti septem milliones, sexaginta quatuor millia, trecenti quadraginta. Indessen finden wir bei ihm auch das Wort Bimillion = Billion (eigentlich 1000^2), aber in der Bedeutung von Million, denn er liest 24'080 000 viginti quatuor bimilliones et octoginta millia. Heckenberg, Hannover, 1681, hat die ganze Reihe der höhern Zahlwörter: Million, Billion oder Duillion, was Million mal Million, also dem Ausdruck nach Bimillion, Billion oder Duillion ist (im Französischen bedeutet Billion 1000 Millionen oder 1 Milliarde),

Digitized by Google

Trillion, Quatrillion ꝛc. und spricht höhere Zahlen aus, wie es gegenwärtig geschieht. Chauvet, Methodiques institutions de la vraye et parfaite arithmetique, Paris, 1615, spricht die 12 ersten Stellen beinahe so wie wir aus. Von da an aber, sagt er, müsse man bei jeder Abteilung (tranche) von 3 Stellen das Wort Million je einmal weiter setzen; er giebt folgendes Schema:

mil millions							
de millions	mil millions						
de millions	de millions	mil millions					
de millions	de millions	de millions	mil millions				
de millions	de millions	de millions	de millions	mil millions	millions	mil	
345	678	912	345	678	923	456	789.

Diese Art zu lesen ist offenbar ganz falsch, denn jede folgende Abteilung hat nicht einen millionmal, sondern nur einen tausendmal höhern Wert als die vorhergehende, also wäre das mille und nicht million zu wiederholen. Man sieht aus diesen Angaben, daß die Numeration im 17. Jahrhundert noch keineswegs festgestellt, und daß noch eine gewisse Verwirrung auf diesem Gebiet vorhanden war.

In methodischer Beziehung glauben wir die Abfassung mancher Lehrbücher in Fragen und Antworten als einen Fortschritt bezeichnen zu dürfen, von dem sich übrigens schon im 16. Jahrhundert Spuren vorfinden. Während die Lehrbücher der früheren Periode nur sagen: Fac sic, thu ihm also ꝛc., fragt man nun: wie addiert, subtrahiert man ꝛc. Jede Frage stellt aber dem Schüler eine Aufgabe, die er aus dem Gedächtnis oder durch den Verstand selbständig zu lösen hat, und deren Lösung eine eigene That ist und vielfache Gelegenheit darbietet, genauer auf die Sache einzugehen und sie dem Verständnis näher zu bringen. Merkwürdigerweise haben wir aber nirgends die Frage gefunden: Warum macht man es so? Ein bewußtes Hinarbeiten auf das wirkliche Begreifen gehörte nicht zu den allgemeinen und unerläßlichen Erfordernissen eines guten Rechenunterrichts. Dagegen zeigt sich vielfach das Bestreben, ihn anziehend zu machen. Im 16. Jahrhundert suchte man dies durch unterhaltende Aufgaben in einem Anhang, Sports and pastimes, „dadurch die Gemüte zu Lust der Arithmetic gereitzet werden" zu erzielen. Im 17. Jahrhundert findet sich eine ziemliche Anzahl selbständiger Schriften, die ganz diesem Zweck gewidmet sind, wie Joh. Laurenbergii Lusus et Recreationes ex Fundamentis arithmeticis. Hanv. 1634. Joh. Hemeling, arithmetische poetische und historische Erquickstunden. Hanvr. 1658. Valentin Daniel Bockel, Arithmetisches Lust- und Nutzgärtlein, Braunschweig 1679. Georg Meichsner, Arithmetica historica, d. i. Rechenkunst, durch alle Species vnd fürnembsten Regeln, mit schönen denkwürdigen Historien vnd Exemplis auß H. Göttlicher Schrifft, vnd guten Geschichtbüchern genommen, sampt derselben Bedeutung, lustig vnd lieblich zu lesen, sowol für die Jugend als diejenigen so nicht rechnen können ꝛc. Gedruckt Rotenburg ob der Tauber, durch Hieronymum Körnlein. MDCXXV. Zur Subtraktion findet sich folgende Aufgabe: Conradus Celtes schreibet, daß im J. 1497 n. Chr. in einem großen See bey Haylbronn, eine Reichsstatt, ein großer Hecht sey gefangen worden, mit einem Kupffern Ring an Ohrn oder Gläfen, daran mit griechischen Buchstaben geschrieben gewesen, diese Wort: Ich bin der erste Fisch, welchen Kayser Fridericus 2 mit sein eygenen Händen inn diesen See gesetzt hat, den 5. Okt. im 1230 J. n. Chr. Hier ist die Frag, wie lang der Hecht in gedachtem See gewesen? Facit 267 J. Dann kommt noch, wie bei den andern Aufgaben, eine schöne Nutzanwendung: Man dürfe großen Herrn solche und ähnliche Ergötzlichkeiten wegen ihrer schweren Amtssorgen wohl gönnen; auch sei dabei zu merken, wie Gott Visch vnd Vögel, auch andere Kreaturen den Menschen zu gut geschaffen habe.

Die gemeine Rechenkunst hat im 17. Jahrh., wie bereits bemerkt worden, keine zu den großen Entdeckungen auf dem Gebiet der höheren Arithmetik im Verhältnis stehenden

Digitized by Google

Fortschritte gemacht; aber sie hat doch durch die Einführung der Dezimalbrüche eine wichtige Bereicherung erhalten, deren hoher Wert freilich nur allmählich erkannt worden und erst in unserer Zeit zu seiner vollen Geltung gekommen ist. Cantor (Mathem. Beitr. S. 275) bemerkt zwar, schon Johannes von Sevilla (im 12. Jahrh.) und Geronimo Cardano (1501—1575) haben sie zur annäherungsweisen Ausziehung der Quadratwurzel gebraucht, und Buchner (Kurtzer Entwurff von der Historie der Rechenkunst, 1714) sagt von Joh. Müller (Regiomontanus) im 15. Jahrhundert, er habe sich ihrer zur Berechnung von Sinustafeln bedient, und Egen, Handbuch der allgemeinen Arithmetik, Berlin 1846, berichtet, Simon Stevin habe sie in seiner Pratique d'arithmétique 1585 empfohlen; wir haben sie aber vor dem 17. Jahrhundert in keinem Rechenbuch eines Deutschen als selbständiges Bruch- und Maßsystem aufgefaßt gefunden. Die Schrift, welche sie zuerst in dieser verallgemeinerten Weise darstellt, ist „Die Logistica Decimalis, Kunstrechnung der zehntheyligen Brüchen, denen Geometris, Astronomis, Landtmessern, Ingeneuren, Visirern, vnd insgemein allen Mechanicis und Arithmeticis, zu vnglaublicher Leichterung ihrer Mühesamen Rechnungen, Extractionen der Wurtzeln, sonderlich auß den Irrationalzahlen ꝛc., vber die maß dienstlich vnd nothwendig. Beschrieben durch Johann Hermann Beyern, D. Med. ord. zu Frankfurt am Meyn. Anno MDCXIX. Getruckt durch Nicolaum Hoffmann." Beyer, ein praktischer Arzt der guten Stadt Frankfurt, spricht sich über seine Erfindung in dem 1. Kapitel so natürlich und anspruchslos aus, daß man die Wahrhaftigkeit seines Berichtes gar nicht bezweifeln kann. „Zu der Invention dieser zehntheylichen Brüchen, erzählt er, ist mir erstlichen A. 1597, als ich mich zuweilen (so vil ich anderer meiner Amptsgeschäften halben Zeit hatte) in den Mathematischen Künsten erlustirte, von den Gestirnkünstlern folgender gestalt Anlaß gegeben worden. Ich habe dermalen in acht genommen, daß die Mechanici, wenn sie eine vorkommende Quantitet abmessen, gar selten eine gantze Zahl ihrer Grundmaß (als Ruten, Ellen, Schuh, Grad ꝛc.) antreffen. Vnd derhalben dasjenige, was weniger ist, als ein solches Maß, bruchweiß beyfügen müssen. Wie denn die Landmesser, was vnter einer Ruthen lang ist, mit Schuhen, Zollen ꝛc. theilen: Vnd die Astronomi ihre Circulbögen, wann sie ringere Theile, als Grad, haben, mit sechtzigtheiligen subordinirten Scrupuln messen, vnd zehlen. Die astronomische Art der continuirlich verjüngten Brüchen, unter gleicher Benennung, habe ich vermeinet, daß sie auch bei andern Abmessungen gebraucht werden möchte. Nachdem ich aber ferner betrachtet, daß die Hexecosten oder sechtzigtheiligen Brüche, einen von der gemeinen Rechenkunst abgesonderten und sehr mühsamen Calculum erforderten: Hab ich meine Mechanische Brüche, weder in sechtzig Theile, noch in andere Denomination, sondern allein in zehen, als einer hierzu sonderlich bequemen vnd gleichsamb privilegirten Zahl, setzen wöllen: wegen großer Vortheile, welche im addiren, subtrahiren, vnd vornemblich im multipliciren vnnd dividiren, eintzig bei 10 vnd bei keiner andern Zahl zu finden. Darauf ich ferner diesem Werk embsich nachgedacht, vnd die gantze mechanische Bruchrechnung, in gewisse Reguln vnnd praecepta Notationis, Numerationis, vnd Extractionis radicum, verfasset: Auch dieselbige, auff etlicher Kunstliebenden anhalten, A. 1603 in offenen Truck, neben der Visirkunst, Teutsch vnd Lateinisch, publicirt. Welche ich nunmehr reuidirt, verbessert, mit nützlichen Exempeln vermehrt, vnd also diese gantze δεκαρίθμησιν mercklich erläutert vnd erleichtert hab." Beyer stellt nun die ganze Dezimalbruchrechnung ausführlich und im wesentlichen in derselben Weise dar, wie es jetzt noch in den meisten Rechenbüchern geschieht. Nur die Bezeichnung ist eine andere. Zur Veranschaulichung teilt er eine Linie, statt welcher man sich aber irgend ein anderes Ganze, „es sei was es wölle," denken könne, in 10 gleiche Teile, die er, wie bei den Sexagesimalbrüchen, Primen, erste Teil, erste Skrupul, erste decalepta, erste decimalia, oder erste Zehnder, Zehnder des ersten Grades, der ersten Zerfellung nennt; „ferner wirdt dieser Primen ein jedes wider in zehen theil gebrochen. Welche Secunde, zweite Theil, zweite Scrupul oder zweite Zehnder benambset werden. Weiter wirdt ein jedes zweite Theil oder

Digitized by Google

Secunde in zehen Tertzen, oder dritte Scrupul: Und ein jede Tertz in zehen Quarten: Ein jede Quart in zehen Quinten, oder fünffte Scrupul vnd so fortan zertheilt. Welche zehntheilige Erkleinerung, so weit es die Noth erfordert, vnd das Werck leydet oder zugibt, beharrlich mag vnd soll continuirt werden." Wie die Benennung, so ist auch die Bezeichnung den sechzigteiligen Brüchen entnommen. Über den Ganzen steht 0, das Zeichen der Grade; über den Zehnteln, Hunderteln ꝛc., der Reihe nach, um Primen (Minuten), Sekunden ꝛc. anzudeuten, I, II ꝛc., „damit die Zeichen von den Zahlen selbsten desto deutlicher vnterschieden mögen werden." Wenn die vorhabende Zahl genaw beschlossen, oder je dafür gehalten wirdt, so wird auf der rechten Seite ein Punct, ist sie zu klein, ein Kreuz, und ist sie zu groß angenommen, ein richtig auffsauffend Strichlein gesetzt." $123{,}459872^{0}$ schreibt er nun auf folgende Weise: $123\overset{0}{.}\overset{I}{4}\overset{II}{.}\overset{III}{5}\overset{IV}{.}\overset{V}{9}\overset{VI}{.}8\ 7\ 2$ Zoll, oder: $123\overset{0}{.}\overset{III}{4}59\overset{VI}{.}872$ Zoll, $123\overset{0}{.}\overset{VI}{4}59872$ Z. $40{,}0136\square^{0}$ schreibt er: $\overset{0}{4}0\overset{c'}{.}0136$ Quadrat-Ruthen; 9,874 aber: $9\overset{0}{.}\overset{I}{8}\overset{II}{.}\overset{III}{7}\ 4$ oder $9\overset{0}{.}\overset{III}{8}74$ Cubische Schuh. Sind keine Ganzen vorhanden, so schreibt er z. B. 0,2′ entweder: $\overset{I}{2}$ oder Gr. (Grade) $0\overset{I}{.}2\overset{I}{.}4$ ist $\overset{II}{5} = {}^{4}/_{10}$, $\overset{IV}{643} = {}^{5}/_{100}$, $643 = 0{,}0643$. Die Punkte zwischen den Dezimalstellen sind bloße Trennungszeichen. Im letztern Fall war die Bezeichnung Beyers kürzer als die unsrige, namentlich wenn links vor den bedeutsamen Ziffern Nullen stehen; 0,000054 schreibt er: $\overset{VI}{54}$. Um einen solchen Ausdruck alsbald in einen gemeinen Bruch umsetzen und seinen Wert genau angeben zu können, bemerkt B. noch, der Dezimalbruch unterscheide sich nur dadurch vom gemeinen, daß bei jenem die Nenner oben stehen, „indem er allezeit ein Bnitet sei, mit so viel beigefügten Circuln, als Strichlein im Zeichen sein," d. h. als das Zeichen Einheiten habe; aus $\overset{VI}{54}$ konnte man nun sogleich den gemeinen Bruch ${}^{54}/_{1000000}$ machen. Dagegen war die Bezeichnung bei gemischten Dezimalbrüchen ganz überflüssig, indem ihr Wert durch die Ganzen genau bestimmt ist. Für die Multiplikation ergab sich die einfache Regel, daß man im Produkt „über die letzte Stelle der rechten Hand die zwei addierten Zeichen der letzten Ziffern des multiplicanti und multiplicantis setzt; von denen an zeichnet man jede neheste Ziffer, gegen der linken Hand zu, natürlicher Ordnung nach." 0,124 385 mal $0{,}0643 = 0{,}0079\ 979555$ stellt Beyer so dar: $124\overset{III}{.}\overset{VI}{385}$ mit $\overset{IV}{643}$ macht $799\overset{V}{.}\overset{X}{79555}$. Der letzte Bruch wurde gelesen: 799 fünfte Skrupul 79555 Zehente Skrupul; man vermied auf diese Weise das Aussprechen einer größern Zahl, was immer noch etwas Schwerfälliges und Umständliches hatte. Für die Division der Dezimalbrüche stellt B. die allgemeine Regel auf: „Belangend den dividendum, soll er beyde an Zeichen vnd an Zahlen dem divisori gleich, oder gröſſer seyn. Da aber ein Mangel erscheinen würde, soltu denselben alsbald ersetzen, wie vnterschiedlich folgt." Diese Ausgleichung geschieht durch Anhängung von Nullen rechts, „die den Wert im geringsten nicht ändern." „So nun der dividendus an Zeichen und Zahln richtig ist, dividirestu die Zahlen, ungeacht der Zeichen, allermaßen wie sonsten bei der Arithmetik gebräuchlich ist. Den Quotienten aber zu bezeichnen: Subtrahir das letzte Zeichen deß Theilers, vom letzten des Dividendi: Vnd das restirende Zeichen schreibe vber die letzte Ziffer des Quotienten, so geben sich die Zeichen der obigen Ziffern deß Quotienten natürlicher Ordnung nach für sich selbst an die Handt." Bleibt bei der Division ein Rest und will man den Quotienten „genawer vnd schärpffer" haben, so hängt man eine Null an, und vermehrt das Zeichen jeder weitern Stelle um 1.

Nach den 4 Spezies der Dezimalbrüche wird gezeigt, wie sie in Sexagesimalbrüche verwandelt werden und umgekehrt, wie man die Quadrat- und Kubikwurzel daraus zieht, und wie sie bei den verschiedenen praktischen Rechnungen und Messungen zu verwenden sind. — Die Ausführung der Logistica decimalis gereicht dem Dr. Beyer ebenso zur

Digitized by Google

Ehre als ihre Erfindung. Daß er sie selbständig gemacht hat, geht aus seinem eigenen schlichten Berichte darüber ganz entschieden hervor. Wie sich seine Darstellung zu der Stevins verhält, können wir nicht sagen, da wir dessen Schrift nicht zur Hand haben.

Nach Beyer haben wir die Dezimalbrüche zuerst bei Metius, 2. Aufl. 1626, gefunden. Er rechnet sie zu den geometrischen Brüchen (minutiis geometricis) wie die Duodezimalbrüche, weil sie zuerst bei Längenmaßen in Anwendung gekommen seien. Auf diese wendet er sie auch vorzugsweise an, und benennt sie demgemäß: pedes = $^1/_{10}$ pertica (Rute); digiti (Zolle) = $^1/_{10}$ Fuß; grana (Linien) = $^1/_{10}$ Zoll; 75,08° schreibt er: 75 : 0 : 8, und liest 75 Ruten, kein Fuß, 8 Zoll. Er führt sie in dieser beschränkten Auffassung durch die 4 Spezies hindurch nach den bekannten Regeln, bemerkt aber, daß man sie auch, wie die gemeinen Brüche, multiplizieren und dividieren könne. Manches Eigentümliche hat die Behandlung der Dezimalbrüche in der Arithmetica nova militaris des Georg Andreas Böckler, Nürnberg. In Verlegung Joh. Andreas Endters 1661. Er wendet sie auch nur auf Längen-, Flächen- und Körpermaße an; die Ganzen werden „mit einem Commate oder Strichlein" abgesondert. Das Zeichen der Rute ist 0; des Schuhs, welcher Ingenieurschuh heiße, 1; des Zolls 2, des Grans (Linie) 3 ꝛc. Eine Abkürzung gegenüber von Beyer besteht darin, daß nur die letzte Dezimalstelle bezeichnet wird, indem ihr Zeichen rechts von dem Bruch hinter eine krumme Linie gesetzt wird. Er schreibt 123,6543(4 und liest: 123 Ruten, 6 Schuh, 5 Zoll, 4 Gran, 3 Quarten; das Zeichen 4 ist hier völlig überflüssig, weil es sich einfach vom Komma aus bestimmen läßt. Fehlen die Ganzen, so wird ihre Stelle nicht bezeichnet; 3(1 = 0,3; 4(2 = 0,04 ꝛc. Beim Flächenmaß wird die „gevierdt oder Creutz-Rute" wieder in 10 gleiche Teile geteilt, von denen jeder 1° lang und 1' breit ist; ein solcher Teil heißt ein Rienfuß; wir haben diesen Ausdruck sonst nirgends gefunden, und kennen seine Etymologie nicht. Sein Zeichen ist 1; $^1/_{100}$ einer Quadratrute ist 1 Quadratfuß, sein Zeichen ist 2; $^1/_{10}$ eines solchen ist ein „Riendaumen oder Rienzoll", 1' lang und 1" breit: 345,6789(4 wird ausgesprochen: 345 gevierdte Ruten, 6 Rienfuß, 7 gevierdte Schuh, 8 Riendaumen, 9 gevierdte Daumen. B. schlägt aber auch unsere Art zu lesen vor, indem man die Dezimalen in Gruppen von je 2 Stellen abteilt und liest 67□' 89□". Beim Kubikmaß wird die Sache noch verwickelter. $^1/_{10}$ Kubik-R. ist ein Schacht oder Schifffuß; 1° lang, 1° breit und 1' hoch. Sein Zeichen ist 1; $^1/_{10}$ eines Schachts ist 1 Rienfuß; 1° lang, 1' breit und 1' hoch und hat das Zeichen 2; $^1/_{1000}$ einer Kubik-Rute ist ein Kubikfuß, mit dem Zeichen 3; $^1/_{10}$ Kubikfuß oder ein Schiffsdaumen ist 1' lang, 1' breit und 1" hoch; sein Zeichen ist 4; $^1/_{10}$ von 1 Schiffsdaumen ist ein Riendaumen, 1' lang, 1" breit und hoch; er hat das Zeichen 5; $^1/_{100}$ Schiffsdaumen oder $^1/_{1000}$ Kubikfuß ist ein Kubikzoll; sein Zeichen ist 6. Und demnach wird 123,456781(6 gelesen: 123 Kub.-Ruten, 4 Schachten, 5 Rienfuß, 6 Kubikfuß, 7 Schiffsdaumen, 8 Riendaumen und 1 Kubikzoll. Die Maße stiegen in 10facher Verkleinerung abwärts und hatten eigene Namen für jede Stelle, wodurch aber die Aussprache höchst schwerfällig wurde, weshalb auch hier Böckler den Vorschlag macht, die Dezimalen nach 3 Stellen abzuteilen und zu lesen, wie wir es gegenwärtig thun. Die Behandlung der 4 Spezies stimmt mit Beyer überein. Viel allgemeiner und mehr unserer Behandlungsweise ähnlich stellt der Engländer Wingate, 2. Ausg. von John Kersey, 1668, die Dezimalbrüche dar. Wer sie aufgebracht habe, sagt er, sei schwer zu entscheiden, obgleich die Erfindung neu sei; jedenfalls habe sie in wenigen Jahren solche Fortschritte gemacht, daß sie nun die höchste Stufe der Entwicklung erreicht zu haben scheine. Die Mathematiker verdanken ihr in Anfertigung ihrer trigonometrischen Tafeln, ihrer Tabellen für Zinseszinsrechnung so große Erleichterung, daß sie die Dezimalbrüche zu den nützlichsten Erfindungen zählen, die seit langer Zeit gemacht worden. Wenn bei Münzen, Maßen, Gewichten ꝛc. das Dezimalsystem eingeführt wäre, so könnte die Arithmetik viel leichter und schneller erlernt werden; aber, fügt er zweifelnd und nicht mit prophetischem Blick hinzu, „It being improbable

Digitized by Google

that such a reformation will ever be brought to passe, I shall proceed in directing a course to the studious for obtaining the frugal use of such decimal fractions as are in his powers." Die Dezimalbrüche entstehen nach seiner Definition nicht bloß durch die fortlaufende Dezimalteilung eines Längenmaßes, sondern sind ganz allgemeine Brüche, deren Nenner 1 mit einer oder mehreren Nullen rechts ist; geschrieben brauche dieser nicht zu werden, im Fall man vor die Dezimalen einen Punkt oder ein Komma setze, indem er immer aus 1 und so vielen Nullen bestehe, als im Zähler Stellen seien. Wingate schreibt wie wir 285,82 oder 285 . 82; aber . 5 statt 0 , 5; . 25 statt 0 , 25, bezeichnet also die Stelle der Ganzen nicht besonders. Während W. die 3 ersten Species übereinstimmend mit dem gewöhnlichen Verfahren behandelt, giebt er für die Division eine Regel, die namentlich für Anfänger nicht bequem ist. Man hänge, sagt er, an den Dividenden, wenn es nötig ist, beliebig viele Nullen an und dividiere dann wie mit Ganzen. Um sodann die Qualität der ersten Stelle des Quotienten, von der alle anderen abhängen, zu bestimmen, schreibe man den Divisor unter den zuerst dividierten Teil des Dividenden; die Stelle desselben, unter welche die Einer des Divisors zu stehen kommen, bestimmt die Qualität der ersten Stelle des Quotienten. Hat man z. B. die Division 2,34 : 52,125, so erhält man nach der Regel verfahrend 448. Nun schreibe man den Divisor unter den zuerst dividierten Teil des Dividenden: 2.34000. Die 52.125

Einer des Divisors stehen unter den Hunderteln des Dividenden, also sind in der ersten Stelle des Quotienten Hundertel und man erhält: 0,0448. Wenn es nötig ist, hat man im Dividenden zur Bezeichnung der Stellen der Ganzen links Nullen anzuhängen, so, daß man über den Einheiten des Divisors noch eine Stelle bekommt, die dann weiter entscheidet. Bei 0.0758 : 0,000064 würde sich die Untereinanderstellung so machen: 0 000.0758. Die Einer des Divisors stehen unter der Stelle der Tausender des Di- 0,000 064

videnden, die 1. Ziffer des Quotienten muß daher auch Tausender enthalten. — Stellen wir die verschiedenen Schreibweisen der Dezimalbrüche zusammen, so finden wir z. B. III

0,695 geschrieben von Beyer: 695; von Metius 6 ped. 9 dig. 5 gran.; von Wingate . 695, von Böckler, 695(3, von Wallis 0<695.

Im 17. Jahrh. erscheint auch wieder in eingehender Behandlung der Kettensatz in der Arithmetik des Engländers Wingate, 2. Aufl. 1668, wir haben die erste Spur dieser Rechenkunst bei Bhâscara im 12. Jahrh. gefunden; 400 Jahre später (1522) wird sie von Riese und in „Ein Newe Und wohlgegrundte vnderweysung aller Kaufmanß-Rechnung .... durch Petrum Apianum von Leyßnick, d' Astronomie zu Ingolstadt Ordinarium. Gedruckt 1527", angewendet. Die Kenntnis der Kettenregel war wohl auch im 17. Jahrh. nicht verschwunden und von Wingate nicht erfunden worden. Er stellt die Aufgabe: If 35 ells of Vienna make 24 ells at Lyons: 3 ells of Lyons 5 ells at Antwerp; and 100 ells of Antwerp 125 ells at Frankfort; how many ells of Vienna are equal unto 50 ells at Frankfort? Zum leichtern Verständnis dieser und ähnlicher Aufgaben, sagt er, wollen wir eine Wiener Elle durch a, eine Lyoner durch b, eine Antwerper durch c, und eine Frankfurter durch d bezeichnen. Dann können wir die in der Aufgabe vorkommenden Ausdrücke so zusammenstellen:

Voraussetzungen. | 35 a = 24 b
3 b = 5 c
100 c = 125 d
Frage 50 d = ? a

Wingate spricht nun die Regel aus: Multipliziere alle Zahlen, die in den ungeraden Stellen stehen (d. h. auf der linken Seite), das Produkt ist der Dividend; dann alle in den geraden (d. h. auf der rechten Seite), das Produkt ist der Divisor. Auf

Digitized by Google

diese Regel konnte man einfach durch den Satz kommen, Gleiches mit Gleichem multipliziert, giebt Gleiches. Wingate entwickelt sie durch wiederholte Anwendung der Regel de tri, indem er mittelst derselben die 3 b (= 5 c), dann die 100 c (= 125 d), und endlich die 50 d in Wiener Ellen verwandelt. Die 3 Proportionen sind:

1) 24 b . 35 a :: 3 b, also $\frac{35 \,.\, 3}{24}$ a (= 5 c);

2) $\frac{5\text{ c}}{1} \cdot \frac{35.3}{24}\text{a} :: \frac{100\text{ c}}{1}$, also $\frac{35 \,.\, 3 \,.\, 100}{24 \,.\, 5}$ a (= 125 d)

3) $\frac{125\text{ d}}{1} \cdot \frac{35 \,.\, 3 \,.\, 100}{5 \,.\, 24}\text{a} :: \frac{50\text{ d}}{1}$, also $\frac{35 \,.\, 3 \,.\, 100 \,.\, 50}{24 \;.\; 5 \,.\, 125}$ (= 35 a)

Der Punkt ist das Divisions- und Verhältniszeichen; der Doppelpunkt zeigt die Gleichheit an; die Quotienten rechts stellen das gesuchte vierte Glied dar. Wenn man nun, bemerkt Wingate, den letzten Quotienten mit der Regel vergleicht, so wird man finden, daß er ganz dasselbe besagt. Die Aufgabe: 100 ℔ zu London = 96 ℔ zu Amsterdam; 45 ℔ Amst. = 49 ℔ zu Brügge; 98 Brg. = 116 ℔ zu Danzig; wieviel sind 112 ℔ zu London in Danziger ℔? setzt er ganz wie Rees so an: 100 . . . 96

45 . . . 49

98 . . . 116

112

Der Divisor ist hier links, der Dividend rechts.

Damit aber auch der senkrechte Strich nicht fehle, schreibt W. die erste Aufgabe noch in folgendem Ansatz:

35	24
3	5
100	125
50	
525000	15000) 525000 (35.

In England scheint diese Rechenform nicht weiter entwickelt worden zu sein; nach Deutschland kam sie, wie wir später sehen werden, von Holland aus.

Die Litteratur der gemeinen Rechenkunst des 18. Jahrhunderts unterscheidet sich quantitativ und qualitativ von der des vorhergehenden. Murhard allein führt gegen 400 in Deutschland darüber erschienene Schriften an, von denen nur noch wenige lateinisch geschrieben sind. Eine andere geistige Physiognomie zeigen häufig schon ihre Titel an. Während früher viele Rechenbücher auf denselben „nützlich und sehr nützlich, wohl eingerichtet und wohl abgefaßt, künstlich und doch kurz", einige auch „wohlgegründet" sind, wird nun „die nützliche, höchstnötige und edle Rechenkunst" vor allem „gründlich, deutlich und sehr deutlich, demonstrativ, gänzlich erschöpft, faßlich und faßlichst, selbstlehrend und für den Schüler von sich selbst lernend"; sie demonstriert und beweist mit „Vernunftgründen" und ist doch „leicht, ja allerleichtest". Man wollte sich nicht mehr mit der bloßen Mitteilung von Regeln und Vorschriften begnügen, sondern der Sache auf den Grund gehen, und wenn auch „Heinrich Meißners Schreib-, Rechen- und Obermeister auf St. Jacobs Kirchenschule in Hamburg Hellscheinendes Licht der Rechenkunst, Hamburg 1749" nicht alle Dunkelheiten derselben aufhellte, so hatte er doch wie andere „gründliche und demonstrative" Verfasser sicherlich die Absicht solches nach Kräften zu thun. Daß man den überlieferten arithmetischen Stoff mehr für den Unterricht zu verarbeiten suchte, geht auch daraus hervor, daß man eine Reihe von Schriften findet, welche für engere Kreise bestimmt sind, also besondere Bedürfnisse berücksichtigen und befriedigen wollten und ebendeshalb den Gegenstand nach Umfang und Methode für ihre verschiedenen Zwecke zurichten mußten — z. B. Theod. Eus. Bertram, Rechenbüchlein vor Weibesbilder auf ganz besondere und neue Art kurz zu rechnen, Bauzen 1725; und etwas feiner ausgedrückt: Rechenbuch für ein junges Frauenzimmer, Danzig 1791. Gottfried Schmother, dresdenisch kanzleymäßiger, wie auch zu Rechnungssachen sich anschickender Schreiber und Rechner, Dresden 1726. Gründliche Anweisung zur Rechenkunst, hauptsächlich zum Gebrauch in den

Digitized by Google

Jenaischen Vorstädten, Leipzig 1736. Johann Daniel Intelmann, Arithmetischer Wegweiser oder Revalisches Rechenbuch, Halle 1736. M. David Zeller, Vorbei Fortsetzung und Beschluß der schlesischen Rechenkunst, Wien 1737. Anleitung zu den arithmetischen Wissenschaften vor die Alumnos der Königl. und Churfürstl. Sächsischen Land-Schule Grimma. Mit aller Kürze und Deutlichkeit aufgezeichnet ꝛc. von Christian Friedrich Haupt, Illust. ejusd. Schol. Coll. et Mathematico, Leipzig 1740. Arithmetica Portensis oder die Anfangsgründe der Rechenkunst ꝛc., welche der Pförtnischen Jugend vorgetragen, erkläret und durch Exempel erläutert ꝛc. von Joh. Georg Gottholff Hübschen, Leipzig 1748. Rechenbuch für das Gemeine Leben, besonders für die Landjugend, Göttingen 1776. Gründliche Anweisung zur Rechenkunst für Anfänger in öffentlichen Schulen, von M. Metternich zu Maynz 1783. Arithmetischer Unterricht für die Jugend in 20 Unterredungen, Zürich 1783. Andreas Grüning, Rechenbuch für die Kinder, Altona 1783. Christian Nieſe hat sogar eine Rechenkunst für Sehende und Blinde, Mannheim 1783, veröffentlicht. Außer diesen äußerlichen Anzeichen, daß es beim Rechenunterricht mehr Sitte wurde, nicht nur das Objekt, sondern auch das lernende Subjekt ins Auge zu fassen und diesem zu einem wirklichen Verständnis desselben zu verhelfen, liegen aber auch ganz bestimmte Forderungen an den arithmetischen Unterricht vor. So sagt Chr. Wolff, der berühmte hallensische Kanzler und Professor, in seiner Vorrede zu dem „Auszug aus den Anfangsgründen aller mathematischen Wissenschaften ꝛc., Frankfurt und Leipzig 1728“: „Es ist nicht genug, daß der Lehrer die Wahrheit sagt, die Schüler müssen auch begreifen, daß es Wahrheit ist. Der Nutzen der Mathematik fällt weg, wenn man ihre Lehren auf gemeine Art vorträgt, nach welcher sie mehr vom Gedächtnis als vom Verstand gefasset werden.“ Wenn wir unter den Fragen, welche Rechenbücher früherer Zeit an die Schüler stellen, nirgends ein Warum? gefunden haben, so verlangt nun Wolff ausdrücklich: „Man frage sie allezeit, warum sie dieses so oder so machen, damit sie nicht allein den Grund der Rechnung einsehen, sondern auch angewöhnet werden, nichts ohne Grund von jemand anzunehmen, ingleichen in allem, was sie sehen und hören, um seinen Grund sich zu bekümmern.“ Christian v. Clausberg spricht sich in seiner „Demonstrativen Rechenkunst oder Wissenschaft, gründlich und kurz zu rechnen ꝛc. im 4. Thl. 1. Aufl. Leipzig 1732“ so aus: „Es ist bekannt, daß die Arithmetik in allen sogenannten Rechenbüchern als ein Gedächtniswerk getrieben wird. . . . . Allein diese Lehrart hat mir allezeit sehr seichte geschienen, und daher habe ich geglaubt, daß man im Unterricht von der Rechenkunst hauptsächlich auf den Verstand zu sehen habe. Dieser empfindet ein großes Vergnügen, wenn er ein Ding aus dem Grunde verstehen lernt, und begreifen kann, warum man durch diese Regeln ein solch Exempel auflösen könne.“ Hübsch bemerkt in seiner Arithmetica Portensis: Wenn der Hauptzweck derselben (finis primarius) in der Auflösung aller dabei vorfallenden Aufgaben bestehe, so sei einer der Nebenzwecke (fines secundarii) die Schärfung des Verstandes als ein Schleif- und Wetzstein; man lerne distinkt, ordentlich und vorsichtig denken. Andreas v. Segner gab seiner Elementararithmetik den Titel: Deutliche und vollständige Vorlesungen über Rechenkunst und Geometrie (2. Aufl. Lemgo 1761) und sagt darin: „Man ist sonderlich im Anfang beflissen gewesen, die meisten Dinge von mehr als einer Seite vorzustellen, und durch verschiedene, aus verschiedenen Quellen hergeholte Beweise recht verständlich zu machen.“ Die höchst einfach und klar geschriebenen „Anfangsgründe der Arithmetik, zum Gebrauch einiger Abteilungen der Herzoglichen Hohen Carls-Schule,“ Stuttgart 1783, stellen den Satz auf: „Wenn die Arithmetik mit Nutzen gelehrt werden soll, so hat es nicht bei der bloßen Fertigkeit sein Bewenden, sondern von jeder Veränderung der Zahlen müssen Gründe oder Beweise angegeben werden.“ Die Vorrede zum 4. Teil des Neuen Elementarwerks für die niedern Klassen der lateinischen Schulen und Gymnasien von Semler und Schütz, Halle 1780, beginnt mit den Worten: „In diesen 4 Teilen sind von den 4 Rechnungsarten die Addition, Subtraktion und Mul-

Digitized by Google

tiplikation mit ihren Gründen vorgetragen." Wie sehr diese vorangestellt werden, sieht man schon an den Überschriften einiger Kapitel; da heißt es nicht mehr: Multiplikation oder Division, sondern: Gründe der Multiplikation und der Division; die Operation selbst erscheint beinahe als Nebensache. So tritt die geistige und ebendarum geistbildende Seite des arithmetischen Unterrichts immer mehr hervor, und es lassen sich gegen das Ende des 18. Jahrhunderts Stimmen vernehmen, welche dieselbe wenigstens ebenso hoch anschlagen als den materiellen Gewinn. In Hauffs Lehrbuch der Arithmetik, Gießen 1793, liest man: „Die Arithmetik ist eine reine Vernunftwissenschaft. Bei allen reinen Vernunftschlüssen sollte man, wo nicht mehr, doch zum mindesten ebensoviel auf den formalen, als auf den materialen Nutzen sehen, den die Beschäftigung mit denselben verschafft. Der formale Nutzen einer Wissenschaft ist aber um so größer, je weniger auf der einen Seite des Stoffs ist, der durch sie der Rezeptivität gegeben wird, und je mehr auf der andern Seite dessen ist, was die Spontaneität aus diesem Stoff herauszuarbeiten vermag. Dies zusammengefaßte Verhältnis ist nun gerade bei der Arithmetik das größte. . . . Aber dieser formale Nutzen geht ganz verloren, wenn man sie handwerksmäßig betreibt." Man sieht aus den angeführten Äußerungen, wie vom Anfang des 18. Jahrhunderts an gewichtige Stimmen auf einen verständigen und geistbildenden Rechenunterricht drangen. Allerdings sprachen sie zunächst nur für höhere Schulanstalten; denn wenn z. B. Hübsch eine arithmetische Praxis ohne Gründe für künftig Studierende ganz verwirft, so erklärt er zugleich, daß sie für einen Handwerker hinlänglich sein möge. Ganz ähnlich drückte sich Hauff aus, und es ist nicht ohne Interesse zu bemerken, daß solche aristokratische Ansichten im Unterrichtswesen im Jahrhundert der Aufklärung und in der Blütezeit der Menschenrechte auftreten konnten. Allein die Sonne scheint für alle, wenn auch für den einen später als für den andern, und eine Wahrheit, die in irgend einem Lebenskreise aufgegangen ist, wird über kurz oder lang auch die andern beleuchten. So war es auch hier; die Forderungen, die man zuerst nur an den Rechenunterricht in den höheren Lehranstalten machte, wurden zuletzt auf alle Schulen insgesamt ausgedehnt. Daß aber trotz der verschiedenen Anregungen zu einem rationellen Unterricht das mechanische Regelrechnen noch das ganze 18. Jahrh. hindurch bis ins 19. hinein in höheren und niederen Schulen stark betrieben wurde, beweist die weite Verbreitung von Schriften wie diejenigen des „Vater Peschek", welchen Jänicke den Riese des 18. Jahrh. und einen Hauptvertreter der Blütezeit des Regelrechnens nennt. Sein Hauptwerk führt den Titel: M. Christian Peschek, des Zittauischen Gymn. Mathematici und Collego Arithmetischer Hauptschlüssel, welcher nicht allein diejenigen Exempel, so in seinen vielmal edierten Rechenstunden ꝛc., sondern noch dazu viele neue vorteilhafte Regeln und Anwendungen bekannt machet ꝛc. 1741. 3 starke Quartbände. Peschek hat bei seinen Lehrbüchern hauptsächlich höhere Schulen im Auge gehabt; doch hat er auch die niederen nicht ganz vergessen. Für diese schrieb er die zwei kleinern Schriften: „ABC der Rechenkunst, wie man einem Kinde, sobald es lesen lernet, die Spezies der Rechenkunst, auf eine kindische und leichte Art beibringen soll. 8. Zittau 1734", und, als Erweiterung der vorigen: „Anfahender Rechen-Schüler, d. i. Eine deutliche Anweisung wie man einen Schüler, sobald er den Anfang zum Lesen gemacht, zu der edlen Rechen-Kunst, sowohl in gantzen als auch gebrochenen Zahlen, erstlich durch kindische und hernach durch nützliche im häuslichen Leben täglich vorkommende Exempel anführen und ihm zu dieser unentbehrlichen Wissenschaft bei Zeiten spielend präparieren soll. Zum Anhang sind auch etliche curiöse und lustige Aufgaben beigefüget, zur Ergötzung der Lehr-begierigen Rechenschüler. VI. Edition. Mit Kön. Poln. und Churf. Sächs. Priv., Leipzig u. Zittau, Verlegts Johann Jacob Schöps, Buchhändler. Anno 1737." Beide Bücher wurden wegen „ihres geringen Preises" für die Hand der „Blut-armen Kinder" bestimmt, also eine Art Vorläufer von unsern Schulrechenheften. Noch im J. 1801 wurden die meisten seiner Schriften von Prof. Heinatz in Frankfurt a. O. neu aufgelegt. Jänicke, Gesch. d. Rechenk. S. 411.

Digitized by Google

Auf die Form der Darstellung scheinen die arithmetischen Schriften Chr. Wolffs wenigstens bei den bessern Rechenbüchern, einen bestimmenden Einfluß geübt zu haben. Er beginnt mit Erklärungen, auf welche Grundsätze, Lehrsätze mit Beweisen und Aufgaben mit Auflösungen folgen. Dazu kommen noch Zusätze oder Korollarien, welche teils Anwendungen eines allgemeinen Satzes auf einen besonderen Fall, teils einen neuen aus jenem abgeleiteten Satz enthalten; Anmerkungen, die erläutern, was in den Erklärungen, Grund- und Lehrsätzen noch dunkel sein möchte, und Historisches oder „was sonst nützlich zu wissen vorfället," mitteilen; willkürliche Sätze, die willkürliche, entweder allgemeine oder von dem einzelnen Autor nur für gewisse Fälle angenommene Bestimmungen aufstellen. So war auch für die Rechenbücher ein logisches Schema gegeben, dessen mehr oder weniger freie Anwendung dadurch einen völligen Umschwung in dem Unterricht bewirkte, daß an die Stelle der frühern Regeln Lehrsätze traten, die bewiesen werden mußten; die Beweise sind allerdings oft sehr einfach, bloße Nachweisungen, daß die Operation ihrem Begriff gemäß, also formell richtig, ausgeführt worden ist; so weist Wolff die Richtigkeit einer Addition von Summen nach, indem er sagt: Vermöge der geschehenen Rechnung enthält die gefundene Zahl in sich alle Einer, alle Zehner, alle Hunderte ꝛc. der vorgegebenen Zahlen, das ist alle ihre Theile zusammengenommen (§ 30. Das ganze ist seinen Theilen zusammengenommen gleich): folgends sind die gegebenen Zahlen zusammen addirt (§ 9. Addiren heißt eine Zahl finden, welche verschiedenen Zahlen von einer Art zusammengenommen gleich ist). Allein auf diese Weise wird das in der materiellen Operation liegende logische Element gleichsam von ihr abgelöst, zum klaren Bewußtsein gebracht, mit allgemein wahren Sätzen in Übereinstimmung gesetzt, und damit das Verfahren wirklich als richtig nachgewiesen. So einfach solche Beweise auch sein mögen, so geben sie doch dem Schüler eine höchst wertvolle und notwendige geistige Übung. Er lernt vom konkreten Fall abstrahieren, ihn einem Allgemeinen unterordnen, und indem er ihn in der höheren Wahrheit wieder erkennt, erhebt er sich über ihn und wird seiner in der That mächtig. Beim mechanischen Verfahren fällt dieser geistige Gewinn weg. Manche Lehrbücher haben, obwohl die Notwendigkeit der Beweise anerkennend, doch aus verschiedenen Gründen keine angeführt. Haupt z. B. sagt in seiner Arithmetik für Grimma: „daß ich aber die Beweistümer der Regula nicht mitgenommen, werde verhoffentlich zu entschuldigen sein, weil widrigenfalls das Buch sich vor Anfänger nicht würde geschickt haben." Er verweist die weiter Forschenden auf das Compendium arithmeticum von Joh. Mich. Poetius. In der Arithmetik für die Hohe Carlsschule in Stuttgart werden sie auf die Algebra verschoben, die alle Schüler lernen mußten; dagegen fehlen sie bei Clausberg, Segner, Hübsch ꝛc. nirgends. Der letztere führt die Gründlichkeit sogleich zum Extrem. Er ist so gründlich, daß man oft vor lauter Gründen den Grund kaum noch sieht, durch lauter Erklärungen und Erläuterungen in Dunkelheit gerät und bei der Vielseitigkeit der Auffassung eines Gegenstands Mühe hat, die eine Hauptseite festzuhalten. In der philanthropinistischen Schule finden wir auch Anschauungsmittel, wie z. B. bei Busse, der die Zahlenbildung von 1 bis 30 durch übersichtlich gruppierte Punkte, ebenso die von 100 bis 1000 durch ein Quadrat versinnlichte, das in jeder Seite 10 Haufen mit je 10 Punkten hatte. In dem neuen Elementarwerk von Semler und Schütz ist namentlich das Zahlenschreiben sehr anschaulich, aber sehr ausführlich dargestellt. Auch der Grundsatz, vom Leichteren zum Schwereren fortzuschreiten, wird öfters ausgesprochen; die Anordnung des Stoffes weicht von der alten vielfach ab aus methodischen Rücksichten. Auf dem Grundsatz, man dürfe nichts auf dem Papier ausführen, was man nicht auch in Wirklichkeit thun könne, schiebt das Neue Elementarwerk ganz fremdartige Dinge zwischen die arithmetischen Pensen hinein, wie z. B. die Grundgesetze des Hebels, damit man mit dem Messen und Wägen umgehen könne, ehe man addiere und subtrahiere. Sonst haben wir nur in dem Titel einer einzigen Schrift: Michael Scheffelt, Methodische und neue Anweisung, die edle und hochnützliche Rechenkunst

Digitized by Google

in kurzer Zeit zu lernen, Ulm 1716, ausdrückliche Rücksichtnahme auf die Methode gefunden.

Was ihren sachlichen Inhalt betrifft, so ist gegen früher keine bedeutende Änderung eingetreten. Unter den Species wird das Duplieren und Medieren von einigen bloß historisch erwähnt. Die Proportionen werden noch öfters sehr ausführlich behandelt; in höher gehaltenen Lehrbüchern fehlen auch die Progressionen und das Wurzelausziehen nicht, dagegen findet man die Regula falsi und Cöcis, oder „die Blindenrechnung" seltener. Vergleichende Münz-, Maß- und Gewichtstabellen, die damals noch notwendiger waren als jetzt, findet man allgemein.

Sehen wir auf die Gestaltung der einzelnen Teile der Rechenkunst, so finden wir die alte Art des Zahlenlesens nur noch selten, wie bei Elend 1724; Hübsch, 1748, führt sie historisch an, wie er selbst sagt, „um die Natur der Zahlenordnung besser einzusehen." Aus dem gleichen Grunde erwähnt er noch andere Aussprachweisen, wie z. B. „die nicht unebene, aber wenig rezipierte Manier einiger deutschen, durch erste, zweite, dritte Tausend ꝛc. zu lesen, so ungleich kompendiöser und deutlicher ist als die gemeine." Z. B. $\overset{\text{IV}}{7}\ \overset{\text{III}}{593}\ \overset{\text{II}}{218}\ \overset{\text{I}}{400}\ 916$, was ausgesprochen wurde: 7 vierte Tausend (= $7 \cdot 1000^4$), 593 dritte T., 218 zweite T., 400 erste T., 916. Von den 4 Species haben die 3 ersten längst ihre jetzige Form angenommen; das Übersichdividieren erhält sich durch das ganze Jahrhundert hindurch, doch so, daß es gegen das Untersichdividieren allmählich zurücktritt. Mannigfaltigkeit in der Form zeigt sich namentlich beim Multiplizieren und Dividieren. So wird z. B. 9 . 695 dargestellt:

695	695	6754.98 aber so:	6754	und 47.39 =	47
9	9		98		39
45	5415		545432		1263
81	84		6860		36
54	6255		4436		21
6255			35		1833
			661892		

Bei näherer Betrachtung findet man leicht den Schlüssel des Verfahrens.

Dabei hatte man es namentlich auf Rechenvorteile abgesehen, indem man z. B. bei der Addition die einziffrigen Zahlen, wenn sie nicht zu weit von einander abstanden, durch Zuzählen und Abziehen gleich zu machen suchte, und dann das Addieren ins Multiplizieren verwandelte; oder daß man statt der nahe bei Zehnern oder Hunderten ꝛc. liegenden Zahlen, die Zehner, Hunderter ꝛc. adviert und dann von der Summe das Zuviel wegnimmt. Beim Multiplizieren wird nicht nur das alte Verfahren mittelst der Differenzen, der Faktoren ꝛc. angewendet, sondern es werden auch die bekannten Vorteile benützt, einzelne Faktoren in bequeme Quotienten zu verwandeln: $25 = {}^{100}/_{4}$, $125 = {}^{1000}/_{8}$, $12^1/_2 = {}^{100}/_{8}$, $33^1/_3 = {}^{100}/_{3}$, $16^2/_3 = {}^{100}/_{6}$, $45 = {}^{90}/_{2}$, $250 = {}^{1000}/_{4}$. Auch für die Division werden nicht nur, wie von Hübsch und auch von Clausberg, die alten Ansatzformen und Ausrechnungsweisen besprochen, sondern auch neuere Vorteile angeführt, wie z. B. die Verwandlung der Divisoren in Quotienten, deren Dividend 10 oder eine Potenz von 10 ist; es sind dieselben Fälle, die für die Multiplikation als Vorteile angeführt werden; man setzt $12^1/_2 = {}^{100}/_{8}$, multipliziert mit 8 und dividiert dann mit 100; ebenso bei $33^1/_3 = {}^{100}/_{3}$, $66^2/_3 = {}^{200}/_{3}$, $166^2/_3 = {}^{500}/_{3}$ ꝛc. „Alles dieses," sagt Hübsch, „muß der Usus lehren, und wird schon jeder selbst das Brett an demjenigen Ort zu bohren suchen, wo es am dünnsten ist."

Die Bruchlehre handelt Wolff kurz und klar ab; doch scheinen unsere gegenwärtigen einfacheren Ansatzformen erst in der 2. Hälfte des 18. Jahrhunderts allgemeiner geworden zu sein, namentlich durch Clausberg, Segner, Lorenz; so wie sie in der Arithmetik der Hohen Carlsschule dargestellt ist, könnte man sie heute noch in unsern Schulen lehren. Dagegen finden sich bei andern, wie Elend, Hübsch, noch sehr weit-

Digitized by Google

läufige, wenn auch nicht immer ungefällige Formen. Elend z. B. addiert die Brüche $^3/_4$, $^2/_3$, $^4/_5$, $^6/_7$ auf folgende Art:

$$\begin{array}{cc|cc|cc|c}
\frac{3}{4} & \times\frac{2}{3} & \frac{4}{5} & & \frac{6}{7} & & \\
\hline
\frac{9}{12} & \frac{8}{12} & \frac{17}{12} & \times\frac{4}{5} & & & \\
\hline
 & & \frac{85}{60} & \frac{48}{60} & \frac{133}{60} & \times\frac{6}{7} & \\
\hline
 & & & & \frac{931}{420} & \frac{360}{420} & \frac{1291}{420}.
\end{array}$$

Auch die Ansatzformen für die anderen Spezies sind oft unbequem und unklar. Die Subtraktion $9^1/_2 - 4^3/_5$ wird so ausgeführt:

$$\begin{array}{cc|c}
9^1/_2 & 4^3/_5 & \\
\hline
4 \quad 5 & 15 & \\
\hline
4 \quad 10 & {}^6/_{10} & {}^9/_{10} \text{ facit } 4^9/_{10}
\end{array}$$

Will er $^2/_3 \,.\, ^5/_7$ berechnen, so schreibt er: $\frac{2-5}{3-7}$ facit $^{10}/_{21}$; die Division $^3/_4 : ^2/_5$ macht er so: $^3/_4$ $^2/_5$ $^5/_2$ | $^{15}/_8$ oder $1^7/_8$. Hübsch, der die Bruchlehre auf 270 Seiten abhandelt, hat eine besondere Vorliebe für die Doppelbrüche. „Ich dürfte wohl einer der ersten sein," bemerkte er, „so den fractionibus inusualibus ins Maul gegriffen."

Oft hat er ganz unverständliche Ansätze, wie $\frac{9^2/_5}{16^3/_7}$ $^1/_3$ $^1/_2$, was er liest: Neun zwo und ein Drittel fünftel, und 16 drei und ein Zweitel Sieben Teil, also eigentlich schreiben mußte $\frac{9\,\frac{2^1/_3}{5}}{16\,\frac{3^1/_2}{7}}$. Ebenso unklar sind die folgenden: $\frac{3}{4 \div {}^1/_4} \int \frac{5 \div {}^1/_3}{7 \div {}^2/_3}$; $^2/_5 \int {}^1/_3 \int {}^1/_4 \int {}^1/_2$; $7^4/_6 \int {}^5/_{15}$; der erste Ausdruck soll bedeuten: $\frac{3}{4 - {}^1/_4} \times \frac{5 - {}^1/_3}{7 - {}^2/_3}$; der zweite: $^2/_5 \times {}^1/_3 \times {}^1/_4 \times {}^1/_2$; der dritte: $7 + ({}^4/_6 \,.\, {}^5/_{15})$. — Die Sexagesimalbrüche verschwinden nach und nach aus den Rechenbüchern; wir haben sie bloß noch bei Elend und Kästner, Anfangsgründe der Arithmetik ꝛc., 1764, gefunden; an ihre Stelle treten langsam die Dezimalbrüche. Elend schreibt und liest sie noch wie Beyer; Segner, 1767, der sie in Verbindung mit den ganzen Zahlen abhandelt, und noch mehr die Arithmetik der Hohen Carlsschule 1785, ebenso Lorenz 1791, stellen sie dar wie die neuen Rechenbücher. Schübler, Überzeugende Gründe der Rechenkunst ꝛc., Heilbronn am Neckar 1795, beklagt sich noch über die Vorurteile gegen die Einführung der Dezimalrechnung; sagt aber voraus, daß die außerordentlichen Vorteile, welche sie gewähre, ihre durchgängige Einführung in hohen und niedern Schulen in kurzem nötig machen werden. —

Was die Proben bei den 4 Spezies betrifft, so werden die Neuner- und Siebenerprobe, die auch in der That mehr elegant als kurz und zuverlässig sind, im 18. Jahrhundert immer seltener; man begnügte sich mit der Anwendung der entgegengesetzten Operation, oder führte man die Rechnung in anderer Ordnung aus. — Unsere Operationszeichen treten nun alle auch in der gemeinen Arithmetik auf, namentlich der Punkt um Multiplikation, und der Doppelpunkt um Division anzuzeigen. Der letztere wurde zuerst von eigentlichen Mathematikern gebraucht; wenigstens sagt Clausberg, er sei nach Art der Mathematikorum das Zeichen der Division. Nach Leibnitz wird die Proportion als Gleichheit zweier Quotienten geschrieben $3 : 12 = 5 : 20$; Wolff hat auch noch die ältere Form: $3 \,.\, 12 :: 5 \,.\, 20$. Die Stellung des Dividenden und des Divisors war, wie zum Teil auch jetzt noch in manchen Rechenbüchern eine verschiedene. Bei Clausberg

Digitized by Google

ist 6 : 2 = 6/2, 6 geteilt durch 2, der Dividend steht vor dem Operationszeichen; in einem Hamburgischen Rechenbuche ist 3 : 8 = 8/3, der Divisor geht also voran; die Division bestimmt, wie oft 3 in 8 enthalten ist; man sagt deshalb 3 geht in 2c. Diese Auffassung liegt auch unserer gewöhnlichen Sprechweise beim Dividieren zu Grunde wie der Stellung des Divisors und des Dividenden, nur wird dann die Operation nicht durch den Doppelpunkt, sondern durch einen senkrechten Strich angezeigt. Dies ist eine unzweideutige Form. Bedient man sich aber in einem Schulbuche des Doppelpunkts als Divisionszeichen, so muß man, um die Schüler vor Verwirrung zu bewahren, für den Dividenden und den Divisor einen bestimmten Platz festhalten; nach vorherrschendem Gebrauch steht der erstere vor, der letztere nach dem Doppelpunkt. Ob aber die Division als Teilung oder als Messung (Enthaltensein) aufzufassen sei, wird sich, wo diese Unterscheidung wesentlich ist, aus der Art der beiden Zahlengrößen leicht ergeben. Die bei den Grundrechnungsarten vorkommenden technischen Ausdrücke sind noch nicht fixiert. Die zu addierenden Zahlen heißen termini addendi, colligendi, aggregandi, congregandi, summandi, die zu summierenden Zahlen, die Posten (posita); das Ergebnis: Aggregat, Collect, Summa, Summe; die Zahl, von welcher abgezogen werden soll: Integrum, numerus minuendus, superior, minuendus, bei Clausberg aber, seltsamerweise, Subtrahendus; die Zahl, welche abgezogen werden soll: Subtrahendus, Subducendus, Subtractor, Subtrahens, inferior, Subtrahend; was übrigbleibt, ist: residuum, reliquum, differentia, Differenz, Relikt, Rest. Die Zahl, welche vervielfältigt werden soll, ist: Multiplicandus, Multiplikand; die, mit welcher zu vervielfältigen, ist: Multiplicans, multiplicator, Nehmer bei Busse; beide ohne Unterschied schon bei Wallis factores; was herauskommt: factum, Produkt; einige wenden den letzten Ausdruck nur bei der eigentlichen Multiplikation an, und den ersten auf das Fazit bei der Regel de tri. Die Zahl, in welche dividiert werden soll, heißt: Dividendus, mensurandus, totum; numerus divisus, nach vollzogener Teilung; die, mit welcher dividiert wird: Dividendus, mensura, divisor; was herauskommt: Quotus, Quotiens, Quotient.

Die praktischen Rechnungsarten, deren Aufgaben man öfters, wie schon in früheren Jahrhunderten, nach dem Gegenstand der Berechnung eingeteilt findet, wie: Besoldungs-, Holz-, Heurechnungen 2c., werden teils durch die Regel de tri mit altem Ansatz, oder wie es auch heißt „Aussatz" und mit Proportionsform, teils durch die welsche Praktik, die man nun oft unter der allgemeinen Bezeichnung „Vorteile" begriff, teils durch die Kettenregel oder den Reesischen Satz gelöst, auf den wir hier noch einmal zurückkommen müssen. Den letzteren Namen hat dieser Rechenansatz von Kaspar Franz v. Rees, geb. 1690 zu Roermonde im Limburgischen. Er trat 1708 in die Kongregation des Oratoriums ein, und war mehrere Jahre Lehrer in Mecheln. Infolge der Jansenistischen Streitigkeiten zog er sich nach Holland zurück, wo er noch 1740 als Hauslehrer lebte. In dieser Stellung scheint er zur Abfassung eines Rechenbuchs in holländischer Sprache veranlaßt worden zu sein. Ins Französische übersetzt erschien es unter dem Titel: L'Arithmétique éclaircie oder Règle générale d'Arithmétique, La Haye 1737; nach dieser Ausgabe wurde es von Prof. Ludw. Kahle, Göttingen 1739, ins Deutsche übersetzt. Weitere Ausgaben besorgte Mich. Lor. Willich, Sekretär der Stadt Göttingen; die fremden Münzen, Maße und Gewichte wurden in deutsche umgesetzt und neue Rechnungsarten und Beispiele hinzugefügt; die 4. Ausgabe erschien 1751. Wir haben eine spätere von 1766 benützt; sie hat den Titel: Allgemeine Regel der Rechenkunst, oder neueste Art von Aufgaben, in welchen etwas ein Verhältnis zu andern Dingen hat, kurz und leicht aufzulösen; in holländischer Sprache von C. F. de Rees, nunmehr übersetzt von einem Liebhaber mathematischer Künste, Bremen 1766. Bei Georg Cotta zu Tübingen erschien 1758: „Allerleichteste und deutlichste nach der Reesischen Regel eingerichtete Rechenkunst." J. G. Schmalzriedts vollständige Anleitung zur Reesischen Rechnung hat von 1778—1806 6 Auflagen erlebt. Andere in Württemberg erschienene Rechenbücher enthalten den Reesischen Satz

Digitized by Google

neben der Regel de tri, wie: Die selbstlehrende Rechenkunst des Pfarrers Wurster, Tübingen 1778; die Arithmetik der Hohen Carlsschule, Stuttgart 1785; Schübler's Überzeugende Gründe der Rechenkunst, Heilbronn und Rotenburg an der Tauber 1791. Auf den vielen von Murhard angeführten Büchertiteln finden wir die Reesische Regel verhältnismäßig selten ausdrücklich angeführt; in den Elementa Matheseos von Hennert, Utrecht 1766, wird sie gar nicht erwähnt, auch in französischen Rechenbüchern haben wir sie nicht gefunden; so daß ihre Verbreitung auf Deutschland, vorzüglich auf seine südlichen und nordwestlichen Gegenden sich beschränkt zu haben scheint. Ob die Kettenregel schon vor Rees in Deutschland und England bekannt war, so gebührt ihm wohl die Ehre der Erfindung nicht, aus welchen Quellen er sie aber geschöpft hat, ist uns unbekannt; vielleicht spricht er sich in dem holländischen Original, das wir weder in Deutschland noch in Holland auftreiben konnten, darüber aus. Der Name Reesische Regel ist insofern gerechtfertigt, als sie ihre weitere Ausbildung und Verbreitung jedenfalls der Arbeit des C. F. v. Rees verdankt. Der Ansatz und die Ausrechnung beruhen bei Wingate auf Gleichungen und Proportionen; Rees aber führte ein ganz mechanisches Verfahren ein, um „alle Arten von Aufgaben, in welchen etwas ein Verhältnis zu andern Dingen hat, kurz und leicht aufzulösen", nach einer bestimmten Vorschrift ohne Angabe der Gründe; es ist also dabei nicht aufs Denken, sondern nur aufs Können abgesehen. In der von Willich 1766 herausgegebenen Übersetzung des Prof. Kable heißt es wörtlich: „Man muß alle Zahlen, welche in einer vorgelegten Frage befindlich sind, in zweyen Columnen oder Gliedern aufschreiben. Die eine Columne zur Rechten, die andere zur Linken; hierauf muß man sonderlich wohl acht haben. Daher müssen diejenigen Zahlen, deren eine aus der andern bestimmt wird, nicht in einerlei Columne stehen, sondern in unterschiedene gesetzt werden. Wenn also gesagt wird: 100 fl. bringen 4 fl., so müssen 100 fl. auf einer Seite stehen, und die 4 fl. auf der andern ꝛc.; es ist gleichviel auf welcher Seite, es sey die rechte oder die linke, die Zahl gesetzt wird, wenn sie nur nicht auf eine kommen." Diese Stellung wird nun an einer Reihe von Beispielen eingeübt wie die folgenden: Wenn 3 Ellen 24 fl. kosten, oder wenn 100 fl. in 12 Monaten 4 fl. Interesse geben, oder wenn 12 Arbeiter in 8 Wochen einen Graben 100′ lang, 60′ breit und 15′ tief machen, so muß man setzen:

$$\text{Ellen } 3 \text{ — } 24 \text{ fl., oder fl. } 24 \text{ — } 3 \text{ Ellen; } \left.\begin{matrix}\text{fl. } 100\\ \text{Mon. } 12\end{matrix}\right\} \text{ — } 4 \text{ fl. Interesse.}$$

$$\text{oder: fl. } 4 \text{ — } \left\{\begin{matrix}100 \text{ fl. Kap.} & \text{Arbeiter } 12\\ 12 \text{ Mon.} & \text{Woch. } 8\end{matrix}\right\} \text{ — } \left\{\begin{matrix}100' \text{ lang,}\\ 60' \text{ breit,}\\ 15' \text{ tief ꝛc.}\end{matrix}\right.$$

Wie hat man nun die übrigen in der Aufgabe vorkommenden Zahlen unterzubringen? „Die Dinge, die einerley Namen haben und die auf einer Seite zu stehen kommen, müssen auch, da sie zum andernmal vorkommen, mit ihrer Zahl auf die andere Seite gesetzt werden; oder: es müssen in einer Kolumne so oft die Namen der Dinge mit den zugehörigen Zahlen sein, als in der andern." Hat man z. B. die Aufgabe, „wenn 3 Ellen 24 fl. kosten, wie viel 37 Ellen? und den Anfang des Ansatzes: Ellen 3 — 24 fl., so müssen auch zur Rechten Ellen und zur Linken fl. seyn. Weil aber diese noch unbekannt sind, so kann man ihren Namen mit einem Sternchen merken." Man erhält also:

1) Ellen 3 — 24 fl. 2) fl. 24 — 3 Ellen
fl. * — 37 Ellen Ellen 37 — * fl.
3) Ellen 37 — * fl. 4) fl. * — 37 Ellen
fl. 24 — 3 Ellen 3 Ellen — 24 fl.

Ähnlich ist es bei zusammengesetzten Verhältnissen. Wenn 100 fl. in 12 Monaten 4 fl. gewinnen, wie viel Kapital muß man auf Interesse thun, um 20 fl. in 15 Monaten Profit zu haben?

Digitized by Google

$$\left.\begin{array}{l}\text{fl. Kap. } 100\\ \text{Mon. } 12\end{array}\right\} \doteq 4 \text{ fl. Inter.}$$

$$\text{Inter. fl. } 20 \quad - \left\{\begin{array}{l}\text{* fl. Kap.}\\ \text{15 Mon.}\end{array}\right.$$

„Kapital und Zeit gehören zusammen, weil sie miteinander das Interesse hervorbringen, auf beiden Seiten stehen die gleichen Namen, also ist der Ansatz richtig." Nachdem dieser auch an verwickelten Beispielen methodisch eingeübt ist, wird die Ausrechnung gezeigt. „Alle Zahlen, welche sich in einer Kolumne befinden, müssen mit einander multipliziert werden. Sind die Multiplikationes geschehen, so wird man 2 Produkte haben, wovon das eine den Teiler und das andere die zu teilende Zahl ausmacht, aber nicht auf gleichgültige Art. Denn das Produkt derjenigen Kolumne, in welcher der Stern befindlich ist, welcher die Stelle der gesuchten Zahl anzeigt, muß jederzeit der Teiler sein." Dies zeigt das folgende Beispiel:

Ellen 3 — 24 fl.
fl. * — 37 Ellen

168
72
888 | 3 Teil.
28 | 296
18
0

Rees beschreibt nun weiter, wie man die Multiplikationen dadurch kürzen könne, daß man, wo es angeht, beide Seiten mit Gleichem dividiert, wie man die Brüche entferne u. dgl. Schließlich führt er noch eine kompliziertere Rechnung nach seiner Regel aus und sagt dann: „Ich habe bei diesem Exempel unsere Regel zweimal anwenden müssen. Wer aber bedenkt, daß man auf solche Weise längstens in ¼ Stunde fertig wird, da ein anderer wohl wenigstens einige Stunden anwenden mögte, weil er etwa 10—12 Sätze machen muß, der wird mir den Gefallen erzeigen, diese Rechnung als ein nützliches Compendium anzunehmen. Absonderlich wenn man erwägt, daß man nach der gemeinen Art zu rechnen öfters in beschwerliche und verdrießliche Brüche verfällt, wobei man leicht etwas versieht." . . . Alles, was Rees hier gegenüber von andern gleichzeitigen Methoden seinem Ansatz nachrühmt, kann man unbedingt zugeben; ja man darf noch weiter sagen, daß er sehr leicht ist und eigentlich in einem bloßen Abschreiben der Aufgabe nach einer einfachen Ordnung besteht. Handelt es sich nun, wie bei Geschäftsleuten, bloß darum, richtige Resultate ohne vieles Kopfzerbrechen nach einem leichten Schema zu finden, so darf man den Reesischen Ansatz, besonders bei zusammengesetzteren Aufgaben, wo er zum Kettensatz wird, allerdings empfehlen. Trotzdem finden wir ihn aber weder in französischen, noch in englischen, ja nicht einmal in holländischen Rechenbüchern erwähnt; aus vielfachen mündlichen Erkundigungen müssen wir schließen, daß ihn auch die Geschäftsleute in der Schweiz, in Frankreich, England und Holland, wo man gar nichts mehr davon zu wissen scheint, nicht anwenden. Die Schule aber muß grundsätzlich eine Rechenmethode verwerfen, welcher es bloß um mechanische Fertigkeit zu thun ist, ohne auf das Verständnis des Verfahrens hinzuwirken. Der Reesische Satz kann nun allerdings auch erklärt werden, wie dies Oberlehrer Utz in Tübingen in seiner „Anleitung zu einer einfachen und praktischen Rechenmethode, bestehend in der Vereinigung der Schlußrechnung und des Reesischen Satzes", Tübingen 1867, in geschickter Weise gethan hat; aber man kommt dabei auf die Proportionen oder auf die Schlußrechnung zurück, und dann ist kein Grund einzusehen, warum man diese nicht gleich von Anfang an wählen und festhalten soll. Mechanisch kann freilich auch sie zuletzt werden, aber es ist doch ein großer Unterschied, ob ein Verfahren ganz auf dem unverstandenen Mechanismus beruht, oder ob es eine durchaus rationelle Grundlage hat und nur infolge

Digitized by Google

vieler Übung den Grad mechanischer Fertigkeit erlangt, der bei allem Können schließlich angestrebt werden muß. Die Freunde des Reesischen Satzes führen noch als besondern Vorzug an, daß man ihn nicht mehr vergesse; dies ist aber wohl nur der Fall, wenn jemand fortwährend Veranlassung hat sich darin zu üben; dann behält man aber auch andere Rechnungsarten, namentlich die Schlußrechnung, von der ja schon Tartaglia sagte, daß sie die Natur selbst lehre; Leute, die den Reesischen Satz vollständig vergessen hatten, sind uns im Leben schon viele begegnet. Auch soll er sich dadurch für die Schule besonders empfehlen, daß selbst die schwachen Schüler mittelst desselben rechnen lernen. Nun dürfen diese zwar die Unterrichtsweise einer Schule nicht bestimmen; wenn es sich aber darum handelt, ob sie eine so wichtige Fertigkeit wie das Rechnen gar nicht oder nur mechanisch lernen sollen, so wird man sich natürlich für das letztere entscheiden; ganz leer wird auch der Verstand dabei nicht ausgehen; das Verstehen kommt manchmal auch erst aus dem Können oder wird wenigstens dadurch erleichtert.

Noch eines Ansatzes, der eine Zeitlang eine ziemliche Verbreitung gehabt zu haben scheint, müssen wir erwähnen; er ist bekannt unter dem Namen Basedowsche Regel. Wir entnehmen sie dem „Gemeinverständlichen Rechenbuch für Schüler, von Fr. Gottl. Busse, Leipzig 1786", dessen Mitteilung wir der Gefälligkeit des Herrn Kollaborateurs Heine in Dessau verdanken, wo Busse einst Lehrer der Mathematik am dortigen philanthropinistischen Erziehungsinstitut war. Diese Regel ist wahrscheinlich aus dem Bestreben hervorgegangen, den Reesischen Satz dem Verständnis zugänglicher zu machen. Worin sie besteht, wird am einfachsten an einer Aufgabe gezeigt. „1200 Menschen reichen 4 Monate mit 2400 Ctr. Mehl; wie viele Menschen mit 4000 Ctr. 3 Monate lang? Man schreibe, sagt Busse, folgenden Ansatz:

1200 Menschen, 2400 Ctr., 4 Monate.
— Menschen, 4000 Ctr., 3 Monate.

Dies ist der Sternsche Zweisatz, der den Vorteil gewährt, das Gegebene und das Gesuchte übersichtlich zusammenzustellen. Aus den Gliedern dieses Ansatzes, fährt B. fort, erhält man folgende Säulen, wovon die rechte aus lauter Multiplikatoren und die linke aus Divisoren, wie bei der Kettenregel, besteht.

— Menschen	1200 Menschen.
2400 Ctr.	4000 Ctr.
3 Monate	4 Monate.

Dieser Ansatz wird nach folgenden Regeln gemacht: 1) Man schreibt das Fragglied in die linke und das darüber stehende (im Zweisatz) in die rechte Säule. 2) Man nimmt jedes Glied der untern Reihe einzeln vor und wirft dabei die Frage auf: Wenn bloß das vorhabende Glied zweimal so groß wäre, als es anjetzt ist, würde dann die gesuchte Zahl auch zweimal größer oder etwa zweimal kleiner ausfallen müssen, als sie wirklich sein wird? Im ersten Fall wird die Zahl des weggenommenen Gliedes als ein Multiplikator in die rechte, im zweiten aber als ein Divisor in die linke Seite gesetzt. Also wird bei 4000 gefragt, wenn ich zweimal soviel Vorrath hätte, würde ich dann auch zweimal soviel Menschen ernähren können? Allerdings, und 4000 ist deshalb als Multiplikator anzusetzen. Beim Glied 3 Monate frage ich, wenn ich die Menschen 2mal so lange unterhalten sollte, würde ich dann auch wohl 2mal soviel aufnehmen dürfen? Ganz gewiß nicht, sondern es dürften nur halb so viel aufgenommen werden, und es ist deshalb 3 als Divisor in die linke Säule zu setzen. 3) Jedes Glied der obern Reihe muß dem unter ihm stehenden gerade entgegengesetzt werden. Endlich 4) werden die so erhaltenen Säulen behandelt wie bei der Kettenregel. — Gegenüber von dieser hat die Basedowsche den Vorzug, daß der Schüler, bevor er den Ansatz macht, eine verständige Überlegung mit den gegebenen Größen anstellen und ihren Einfluß auf die gesuchte, namentlich bei umgekehrten Verhältnissen, sich klar machen muß. Aber mehreres, z. B. die Vorschriften 3 und 4, bleibt doch ganz äußerlich, ohne weitere Er-

Digitized by Google

klärung, wie beim Reesischen Satz, der sich seinerseits wieder durch einen einfacheren und sichern Mechanismus empfiehlt.

Das Kopfrechnen finden wir im 18. Jahrhundert im ganzen noch wenig gepflegt; es sind uns erst aus dem Ende desselben zwei Schriften aufgefallen, die es dem Titel nach besonders behandeln: Anleitung zum Kopfrechnen in Verbindung mit dem schriftlichen Rechnen zu gebrauchen, zum Behuf des hiesigen Schulmeisterseminariums verfaßt von G. H. Biermann, Hannover 1790, und: Friedrich Köhler, Anweisung zum Kopfrechnen, Leipzig 1797. Hübsch stellt in dem 3. Teil seiner Arithmetica portensis verständige Ansichten darüber auf. Seines Wissens, sagt er, werde in keiner Practic, ex professo davon gehandelt, ungeachtet es bei den meisten konkurriere; es sei das allergeschwindeste und bequemste Rechnen, da es ohne allen Apparat, allerwegen und zu allen Zeiten, ja sogar im Finstern geschehen könne. Erforderlich sei, daß man das Unentbehrlichste auswendig lerne, und zwar: das große Einmaleins, d. h nach seiner Tabelle die Multiplikation aller Zahlen von 10 bis 39 durch 1 bis 9; die geläufigsten Resolvierungen der Maße, Münzen und Gewichte in kleinere Sorten, der gewöhnlichsten Bruchteile benannter Zahlen in niedere Einheiten; ebenso die am häufigsten vorkommenden Reduktionen niederer Einheiten in höhere oder in Bruchteile derselben; die passendsten Zerlegungen in Summanden und Faktoren. Bei größern Zahlen könne man sich das Geschäft durch einzelne Aufzeichnungen erleichtern; auch solle man sich nicht schämen, nach Umständen die Finger zu gebrauchen. Schließlich müsse in Erinnerung gebracht werden, daß man behutsam verfahre, nicht zu sehr eile, und da eine starke Einbildungskraft zum Kopfrechnen gehöre, die Gedanken recht zusammen nehme. Man solle gradatim von ganz kleinen und leichten zu größeren und schwereren Exempeln fortschreiten, und sich im übrigen hüten, das Rechnen im Kopf nicht in ein Kopfbrechen zu verwandeln, denn dieses sei der Gesundheit nachteilig und schwäche die Lebensgeister. Hübsch scheint aber der Meinung zu sein, daß man das Kopfrechnen eigentlich nicht zu lehren brauche; denn „wenn man mit der Feder viel elaboriert hat und fix ist, so entsteht nach und nach das Kopfrechnen daraus von sich selbst; sonst spannt man die Pferde hinter den Wagen." Diese Ansicht wird nicht nur durch die tägliche Erfahrung widerlegt, sondern sie läßt sich auch an sich als unrichtig nachweisen. Die Haupteigenschaften, die der Kopfrechner haben muß, Zahlengedächtnis und Zahlenphantasie, die ihn instandsetzt, seine Zahlen rasch und frei je nach Umständen auf die zweckmäßigste und mannigfaltigste Weise zu gruppieren und die Operationen immer in die kürzeste Form zusammenzuziehen, erlangt er nicht durch das schriftliche Rechnen mit seinen fixierten Normen. Auch Busse behandelt das Kopfrechnen, aber bloß für das Addieren und Subtrahieren, in besondern Paragraphen, jedoch nur sehr kurz und immer nach dem schriftlichen. „Eine einstellige Zahl zu einer andern ein- oder zweistelligen zu addieren, lernt jeder schon während des schriftlichen Rechnens." Dieses wird auch der Form nach in manchen Fällen der Operation im Kopf zu Grunde gelegt. „Wenn man z. B. 4 Einheiten und 11 Zig addieren soll, so stelle man sich 4 sogleich zur Rechten und 11 zur Linken vor; oder, wenn man etwa 8 von 63 abzuziehen hat, so denke man sich 8 von 13 bleibt 5, von 63 also 55." In andern Fällen ist aber das Kopfrechnen unabhängig vom schriftlichen behandelt. Bei der Addition zweistelliger Zahlen z. B. giebt B. die Regel, „man addiere zuvörderst die Zehende der zweiten zu den Zehenden der ersten Zahl und gebrauche den Ausdruck Zig*); z. B. bei 56 + 38 denke ich, 6 und 5 Zig und 3 Zig sind 6 und 8 Zig und 8 dazu sind 4 und 9 Zig. Ebenso wird beim Subtrahieren verfahren, 108 — 45 ist 10 Zig

*) Durch Tillich hat diese selbständige Form der Nachsilbe zig später eine ziemliche Verbreitung in unsern Schulen gefunden. Die Goten hatten das männliche Substantiv tigus (decas), das regelmäßig flektiert wurde; sie sagten z. B. twai-tigjus statt zwanzig; im althochdeutschen ist es schon zur gewöhnlich unflektierten Nachsilbe zuc, später züc geworden; man sagte: zuein-zuc; zehan-zuc (100); im angelsächsischen hatte man tig, woraus sich englisch ty, also aus tuêntig, englisch twenty entwickelt hat.

Digitized by Google

— 4 Zig = 6 Zig 8 — 5 = 3 ꝛc. Die methodischen Vorübungen, welche B. zu den 3 ersten schriftlichen Spezies machen läßt, sind nichts anders als Übungen im Kopfrechnen; auf welches auch viele von den Regeln, die er namentlich für das schnelle Addieren, Subtrahieren ꝛc. aufstellt, angewendet werden können.

Mit dem 19. Jahrhundert betreten wir ein allgemeiner bekanntes Gebiet und können uns daher auf eine kurze Skizierung der weitern Entwicklung unseres Gegenstandes beschränken. Der Rechenunterricht, mit dem wir es von nun an ausschließlich zu thun haben, erleidet gleich im Anfang unseres Jahrhunderts eine völlige, wahrhaft revolutionäre Umgestaltung, die früheren Ansichten darüber werden geradezu auf den Kopf gestellt. Im 18. Jahrhundert hatte er sich so weit entwickelt, daß man den blinden Mechanismus verwarf; das Rechnen sollte auf geistbildende Weise betrieben werden, indem man den Schülern zur Einsicht in die arithmetischen Operationen zu verhelfen suchte, teils durch Veranschaulichung, teils durch überzeugende Gründe; auch sollte dabei die geistige Entwicklung der Lernenden beachtet werden, indem man die Forderung des stufenmäßigen Fortschrittes vom Leichteren zum Schwereren aufstellte; das Rechnenlernen war aber immer die Hauptsache, der Bildungsgewinn gehörte, wie Hübsch sich ausdrückte, zu den Nebenzwecken (fines secundarii). Nun tritt auf einmal Pestalozzi mit der Erklärung auf (G. W. Bd. 14, Vorrede VII): „Unsere Darlegung der Zahl- und Formenlehre darf durchaus nicht als ein bloß vorzügliches Handbuch, um die Kinder schnell und richtig zählen, messen und rechnen zu lehren, angesehen werden. . . . Die allgemeine Entwicklung seiner (des Kindes) geistigen Anlagen und Kräfte, von ihrer ersten Stufe an, in welcher sich dieselben zu äußern anfangen, ist das Wesentlichste und Wichtigste. . . . Der Schüler soll zur richtigen Anschauung, und von der richtigen Anschauung zum richtigen Denken, und vom richtigen Denken endlich zum richtigen Rechnen geführt werden." Und Gruner, der sich in seinen Briefen aus Burgdorf, Frankfurt a. M. 1806, eingehend mit der pestalozzischen Methode beschäftigt, sagt S. 179 über die Zahlübungen: „Das Rechnenlernen ist dabei Nebensache." Der Rechenunterricht spielte früher in den Schulen nur eine untergeordnete Rolle; P. erhebt ihn zum Mittelpunkt alles Unterrichts; G. W. Bd. 5, S. 184 sagt er: „So wie nun dasjenige Unterrichtsmittel (die Zahl), das den Zweck des Unterrichts — die deutlichen Begriffe — am sichersten erzielt, als das wichtigste dieser Mittel (Wort, Form, Zahl) angesehen werden muß, so ist offenbar, daß dieses Unterrichtsmittel auch allgemein und mit der vorzüglichsten Sorgfalt und Kunst zu betreiben und daß es für die Erreichung des letzten Zwecks des Unterrichts höchst wichtig ist, daß auch dieses Unterrichtsmittel in Formen gebracht werde, welche alle Vorteile benützen, die eine tiefe Psychologie und die umfassendste Kenntnis der unwandelbaren Gesetze des physischen Mechanismus dem Unterricht allgemein gewähren können. Ich habe mich daher äußerst bemüht, die Rechenkunst in der Anschauung des Kindes zum hellsten Resultat dieser Gesetze zu machen und nicht nur die Elemente derselben im menschlichen Geist allgemein zu der Einfachheit zurückzudrängen, in der sie in der wirklichen Anschauung der Natur selbst erscheinen, sondern auch ihren Fortschritt genau und lückenlos an diese Einfachheit der Anfangspunkte anzuketten — überzeugt, daß selbst die äußersten Grenzen dieser Kunst nur insoweit Mittel zu deutlichen Begriffen und Einsichten zu gelangen sein können, als dieselben im menschlichen Geist sich in eben der Stufenfolge entwickeln, in der sie in der Natur selbst von den ersten Anfangspunkten ausgehen." So hat vor P. kein Lehrer der Rechenkunst gesprochen, und gerade in dieser tiefen, idealen Auffassung liegt der Grund des mächtigen Einflusses, den er auch auf den Rechenunterricht in so nachhaltiger Weise ausgeübt hat. Die Ideen Pestalozzis sind von seinem Schüler und spätern Gehülfen Krüsi in der Anschauungslehre der Zahlenverhältnisse in 3 Heften ausgeführt worden. Das 1. Heft beschäftigt sich mit den geometrischen Verhältnissen der ganzen Zahlen von 1 bis 100 in 8 Übungen, die alle auf der Einheitstabelle vorgenommen werden. Dieselbe besteht aus einem Rechteck, das durch Parallelen mit seinen Seiten in 100 gleiche Teile geteilt ist. Die oberste Reihe enthält in jedem

Digitized by Google

Rechteck einen senkrechten Strich, also im ganzen 10 Einer; die zweite 10 Zweier, die dritte 10 Dreier u. s. f.; die letzte 10 Zehner, dargestellt durch ebensoviele Striche in jedem der kleinen Rechtecke. Nachdem sich der Schüler auf der Tabelle orientiert hat, indem er der Reihe nach die Einer, die Zweier ꝛc. zählt und fertig angeben kann, bis wohin es z. B. 7 Zweier, 5 Sechser, 8 Neuner ꝛc. sind, lernt er die Einheiten jeder Reihe als Vielfache der ihr zu Grund liegenden Kollektivzahl, also als Zweier, Dreier ꝛc. darstellen und diese wieder in Einheiten verwandeln; dann werden die Zweier in Dreiern, diese in Vierern ausgedrückt; z. B. 2 ist 2mal der dritte Teil von 1mal 3; 2 und 1 halbmal 2 ist 1mal 3 u. s. f.; es werden die Vielfachen der Grundzahl in jeder Reihe in eine gleichnamige Anzahl von Teilen geteilt, indem man die Hälfte von 2mal 2, ein Drittel von 3mal 2 ꝛc. bestimmt; man vergleicht kleinere mit größern und umgekehrt, nach ihrem geometrischen Verhältnis; man stellt die gleichen zusammen, bildet daraus Proportionen und lernt ein fehlendes Glied derselben finden. Der Schüler bekommt auf diese Art eine feste Grundlage für alles Rechnen, so weit es auf geometrischen Verhältnissen beruht; er lernt ganz allmählich das Einmaleins, die Zerlegung der Zahlen in Faktoren, von ganzen und gemischten Zahlen, und bekommt damit auch den sichersten Anhalt für die Division; denn indem er z. B. sagt, 55 ist 6mal 8 und 7mal der 8. Teil von 8, begreift er auch, daß 8 in 55 gerade $6^7/_8$mal enthalten ist. Alle Übungen bewegen sich in bestimmter Form von den kleineren Zahlen zu den größern aufsteigend; was der Schüler spricht, schaut er zugleich auf der Tabelle an, so daß insofern Pestalozzis Zweck, deutliche Begriffe zu erzeugen, vollkommen erreicht wird. Aber der Lernende muß diesen Gewinn teuer erkaufen, wenn man bedenkt, daß er in der 8. Übung allein 2160 Sätze durchzusprechen hat, wie folgende: 2mal 1 ist 1mal 2; 3 ist 3mal 1; 2mal 1 ist 2mal der dritte Teil von 3mal 1; und umgekehrt: 3 ist 3mal 1, 2 ist 2mal 1; 3mal 1 ist 3mal der halbe Teil von 2mal 1. Bei allen diesen Übungen kommt weder das Addieren, außer gelegenheitlich, noch das Subtrahieren und das eigentliche Dividieren vor; es wird weder eine Ziffer schreiben noch lesen gelernt. Doch wir wollen später Pestalozzi seinen ersten Versuch des Rechenunterrichts selbst beurteilen lassen.

Nach denselben Grundsätzen werden auch die Brüche im 2. und 3. Heft behandelt. Das Anschauungsmittel sind 2 Tabellen. Die erste stellt ein Quadrat dar, das 100 gleiche Quadrate enthält; die 10 in der obersten Reihe sind ungeteilt; die in der zweiten sind durch eine Senkrechte in 2, die in der dritten in 3 u. s. f., die in der zehnten in 10 gleiche Teile geteilt. Die 100 Quadrate der zweiten Tabelle sind in jeder Reihe erstens durch horizontale Linien in 2 bis 10, und dann von der zweiten Reihe an durch die Senkrechte wieder in 2, dann in der dritten in 3, in der vierten in 4 ꝛc. gleiche Teile geteilt, so daß man also auf der Tabelle alle Brüche veranschaulicht hat, deren Nenner die Zahlen 2 bis 10 und die Produkte derselben sind, die man erhält, wenn man sie alle nacheinander mit 2, dann mit 3 ꝛc. bis 10 multipliziert. P. schlug die Übungen, die man in der Anschauungslehre der Zahl- und Maßverhältnisse an dem Quadrat vornehmen kann, so hoch an, daß er erklärte: „Wenn mein Leben einen Wert hat, so besteht er darin, daß ich das Quadrat zum Fundament einer Anschauung erhob, die das Volk nie hatte.“ (S. Niemeyer Bd. III. S. 404.) Es ist gar keine Frage, daß man innerhalb mäßiger Grenzen mit den Quadraten beider Tabellen vortreffliche Übungen vornehmen und die ganze Bruchlehre aufs anschaulichste darauf darstellen kann; aber wenn man z. B. die dritte Übung ansieht, die sich unabsehbar über 150 Seiten ausdehnt, aus 9 Abteilungen besteht, von denen jede wieder 32 Unterabteilungen hat, und deren vollständige sprachliche Darstellung 17 280 Sätze erfordert: so muß den Lehrer, der sich mit einer ganzen Schule durch ein solches Labyrinth durcharbeiten soll, zum mindesten ein gelinder Schauder ergreifen. Die Anhänger P.s waren indessen begeistert von „der Herrlichkeit der neuen Methode“. Gruner z. B. sucht in seinen Briefen philosophisch nachzuweisen, wie namentlich die Zahl- und Formenlehre nicht nur eine vortreff-

Digitized by Google

liche Übung im Abstrahieren sei, sondern auch den Scharfsinn, den Witz, den intellektuellen Schönheitssinn, das Gedächtnis, kurz, alle intellektuellen Kräfte zugleich übe, ja sogar die ausgezeichnetsten Vorteile fürs Moralische habe, namentlich auch wie kein anderer Unterricht von Wahn und Vorurteil befreie. Insbesondere sagt er über 8 Übungen in ganzen Zahlen: „Du siehst, wie sie eine fortlaufende Reihe bilden, wie alles in ihnen in einander greift und wie weit sie führen." Über ihre Resultate schreibt er: „Kinder von 7 Jahren lösen Aufgaben und Fragen aus der Einheitstabelle, die sehr zusammengesetzt, sehr verwickelt sind und Auflösungen erfordern, die nicht in einem Atemzug ausgesprochen werden können. Ich sage dir, diese Kinder von 7—8 Jahren sagen ganz lange und verwickelte Zahlenreihen, geleitet von der Anschauung und dem Gang der Auflösung her, ohne ein einziges Wort zu verfehlen, oder den Faden zu verlieren. Fremde, die im Rechnen gut geübt sind, vermögen oft den Kindern nicht nachzueilen." Die Aufgaben waren der Art, wie Gr. selbst eine anführt: 6mal der 5. Teil vom 3. Teil von 45, wie oft 3mal 2mal der 4. Teil von 12? Antwort: 1mal 3mal 2mal der 4. Teil von 12. Solche Aufgaben scheinen dem nicht darin Geübten wohl schwieriger, als sie bei näherer Betrachtung sind, weshalb ihre schnelle, durch lange Übung erzielte Lösung sicher viel zu dem Ruhm der neuen Rechenmethode beigetragen hat. Dem enthusiastischen Lob Gruners wollen wir aber nun die mit der ehrwürdigen Offenheit eines wahrhaftigen Gemütes und, wie wir wohl hinzufügen dürfen, eines wirklich großen für eine hohe Idee lebenden Mannes, abgefaßte Selbstkritik entgegenstellen. Sie steht G. W. Bd. 14, S. 134: „Schon aus obiger Darlegung geht klar hervor, wie sehr die ersten Elementarbücher lückenvoll und unvollendet gewesen sein müssen. Dem Schüler auf einmal eine Tabelle zu zeigen, die 10mal 1, 10mal 5 bis 10mal 10 Linien, Striche oder Punkte enthält, ferner eine zweite für die einfachen Brüche, die 10 einzelne Quadrate, hernach 10 Quadrate, wovon jedes halbiert, und so weiters bis zu 10 Quadraten, wovon jedes in 10 gleiche Teile geteilt ist, darstellt, und endlich eine dritte Tabelle für die doppelten Brüche, die auf die nämliche Art, wie die Tabelle der einfachen Brüche, doppelt geteilt ist, ist nicht geeignet, sein Anschauungsvermögen zu entwickeln, was doch im Anfang so notwendig ist und erzielt werden muß. Die Ausdehnung der Anschauungsgegenstände soll eine Folge der Entwicklung der Anschauungskraft sein, die von dem Einfachen ausgeht und lückenlos zu dem Verwickelteren fortschreitet. Das, was wir in den Tabellen vor uns sehen, wäre das letzte, was man diesfalls dem Schüler vorlegen dürfte. . . . Einseitig und mangelhaft sind die ausgedehnten Reihenfolgen von Zahlenverhältnissen, die früher schon für die ersten Übungen aufgestellt wurden. Dieser Gang führt unstreitig dahin, daß an die Stelle der Entwicklung der Geisteskräfte Mechanismus tritt. . . . Am meisten aber spricht sich die Mangelhaftigkeit der ersten Elementarbücher dadurch aus, daß außer der geometrischen Vergleichung der Zahl gleichsam gar keine Übungen in denselben sich finden, die das Wesen der Zahlenverhältnisse zu erschöpfen geeignet sind." Diese Selbstbeurteilung enthält im wesentlichen alles, was auch ein Fremder gegen die ersten Versuche einer Umgestaltung des Rechenunterrichts einzuwenden hat. Aber wenn sie gleich mißlungen sind, so sind doch die leitenden Ideen wahr und wirken heute noch segensvoll, wie die uneigennützige Menschenliebe, in der sie schließlich ihre Wurzel haben. Daß der Rechenunterricht sich auf Anschauung gründen, deutliche Begriffe und das eigene Nachdenken erzeugen, in organisch in einander greifenden und mit der geistigen Entwicklung des Kindes übereinstimmenden Übungen fortschreiten soll, sind Forderungen, deren allgemeine Anerkennung hauptsächlich P. zu verdanken ist.

Die günstigen Erfolge, welche die Anschauungslehre der Zahlenverhältnisse in dem Pestalozzischen Institut hatten, scheinen außerhalb desselben auch von den begeistertsten Anhängern nicht immer erzielt worden zu sein. So erzählt Gruner, er sei, als er bewogen von dem Bedürfnis, praktische Versuche in einem eigenen Institut anzustellen, weit davon entfernt gewesen, an dem glücklichen Erfolg zu zweifeln. Allein es sei nicht gegangen; die Kinder seien ohne Interesse vor der Tafel gesessen. . . . Wenn er er-

Digitized by Google

zählt, Bilder vorgewiesen, auch Buchstaben gelehrt habe, seien sie aufmerksam und munter geworden, aber bei jenen Übungen seien sie fast alle und fast immer bis zur Schlaffheit schläfrig gewesen. Dasselbe Urteil haben wir auch von älteren Leuten, welche noch an der Einheitstabelle unterrichtet wurden, vernommen, und in dem Exemplar des 3. Heftes der Anschauungslehre, das uns zu Gebot stand, auf naive Weise bestätigt gefunden; auf dem letzten Blatt steht nämlich von Schülerhand geschrieben: „Gottlob! Nun ist es aus. Ich lerne es ungern."

Einer der ersten, welche „von Pestalozzis Feuer entflammt," seine Ideen selbständig auszuführen suchten und seine Methode weiter entwickelten, ist Prof. Tillich, Vorsteher eines Knabeninstituts in Leipzig, das später nach Dessau übersiedelte. „Ich arbeitete gleich nach der Erscheinung der Gertrud, sagte er, an der gegenwärtigen Schrift" (Allgemeines Lehrbuch der Arithmetik 1806, von dem wir aber nur die zweite von Prof. Lindner völlig umgearbeitete und mit einem praktischen Teile vermehrte Auflage, Leipzig 1821, bekommen konnten). Zur Veröffentlichung seines Verfahrens entschloß er sich erst, als die Anschauungslehre der Zahlenverhältnisse nicht so ausfiel, wie er erwartet hatte. Auch T. faßt den Rechenunterricht in erster Linie als Denkübung auf, aber dabei sollten die Schüler doch wirklich rechnen lernen und nicht ein bloßes Bruchstück der Arithmetik bekommen. Die Einheitstabelle stellt die Zahlen von 1 bis 100 als eine Summe von sinnlich wahrnehmbaren Größen (Strichen) dar, ohne Rücksicht auf die Ordnung des Zehnersystems, während T. gerade auf sie die Veranschaulichung der Zahl gründete; 24 z. B. läßt er sogleich auffassen als 2 Zehner und 4 Einheiten; auf der Einheitstafel sieht der Schüler 8mal 3, oder 6mal 4, oder 4mal 6 Striche. Die Grundlage alles Rechnens ist die Behandlung der Zahlen von 1 bis 10, deshalb stellt T. die methodische Forderung auf: „man lehre die Schüler vorerst alle Regeln, so wie alle Verhältnisse an einfachen Zahlen finden, ehe man zur Anwendung auf größere Summen übergeht." Demgemäß beschränkt er die elementaren Übungen des Zählens, der verschiedenen Zusammensetzung der Zahlengrößen und der drei ersten Species auf die Reihe von 1 bis 10. (Die Division nimmt er ohne Zweifel wegen der besondern Schwierigkeiten, welche sie dem Anfänger darbietet, erst später vor.) Dann kommt die Reihe von 10 bis 100 u. s. f. Der Apparat, dessen er sich zur Veranschaulichung bedient, besteht aus 100 Hölzern, je 10 für die 10 ersten Zahlen. Die Einer sind einzöllige Würfel, die Zweier haben die doppelte, die Dreier die dreifache Länge ꝛc. Außerdem daß hier die Kollektivzahlen als wirkliche Ganze erscheinen, und auch die ersten Stufen des Zehnersystems versinnlicht werden können, liegt in der Beweglichkeit der Hölzer ein großer Vorzug vor den feststehenden Formen der Einheitstabelle. Derselbe Apparat wird auch zur Darstellung der Brüche benutzt, die T. auf die Verhältnisse der ganzen Zahlen zurückführt. Halbe, sagt er, bestehen nur, insofern die Zahl 2 besteht. Bei den Brüchen wie bei den Ganzen wird vor allem auf das richtige Anschauen und Erfassen der Grundlagen gedrungen; ihre Übertragung auf größere Zahlen ist ein Akt innerer Anschauung und freier geistiger Thätigkeit, nicht aber wie bei P., Sache empirischer Wahrnehmungen. Die Zahlübungen werden alle im Kopf gemacht; er fordert aber, in der Voraussetzung, daß der Rechenunterricht nicht zu früh und vielleicht wöchentlich nur mit 1 oder 2 Stunden begonnen werde, die Lehrer auf, die in jedem Paragraphen bezeichneten Übungen auch schriftlich darstellen zu lassen; damit meint er aber nicht das eigentliche schriftliche Rechnen, denn für dieses hat er in allen 4 Species der ganzen und gebrochenen Zahlen mit den Dezimalbrüchen einen besonderen Kursus. Die angewandten Aufgaben sind nicht mehr von Tillich. Im allgemeinen wird man im Vergleich mit den Pestalozzischen Elementarbüchern sagen können, daß seine Methode mehr Geist und mehr mathematischen Gehalt hat; aber leicht ist sie nicht, trotz mehrerer wichtigen Fortschritte, die man ihm zu danken hat. Er scheint absichtlich fast immer die schwierigere Auflösung, welche freilich die geistige Thätigkeit auch am meisten in Anspruch nimmt, gewählt zu haben, und wenn man Aufgaben, die er an 8- bis 10jährige Kinder stellt, ansieht, wie die folgende: „5

Digitized by Google

ungleiche Zahlen betragen 400; die erste ist 12 mehr als die zweite, und diese ist 20 weniger als die dritte, die vierte 30 weniger als die fünfte, und diese ist 50 mehr als die erste," mit der langen Auflösung durch Räsonnement, so muß man sagen, daß er zu hohe Ansprüche an den kindlichen Geist machte. Ein frühzeitiger Tod hinderte ihn, seine Methode weiter auszubilden.

„Die Elemente der Zahl als Fundament der Algebra nach pestalozzischen Grundsätzen von Joseph Schmid, Heidelberg 1810", haben seiner Zeit viel Aufsehen gemacht, was man sich jetzt nur dadurch erklären kann, daß Iferten einst als eine Art pädagogischer Prophetenschule angesehen wurde, von wo aus jedes gesprochene oder geschriebene Wort wie ein Orakel in die Schulwelt hinausdrang. In diesem Ton spricht auch Schmid. „Ich gebe für diesmal nur soviel, als in der Zahl vollendet da ist, um der Menschheit auch das geben zu können, was in algebraischer Beziehung vollendet ist. Die Wahrheit, das Bessermachen und Können des einzelnen Menschen gehört der Menschheit!" Was er giebt, sind Andeutungen zu Übungen im Kopf in den 4 Species mit ganzen und gebrochenen Zahlen nach pestalozzischen, aber, was nicht gesagt wird, offenbar von Tillich modifizierten Grundsätzen. Die Übungen werden zunächst in einem kleinen Zahlenraume, wie bei T., vorgenommen, von 1 bis 20, und dann bis 100. Zur Veranschaulichung dienen Striche, von dem Schüler selbst auf die Schiefertafel gezeichnet; manchmal werden auch Tabellen benützt, sie geht aber nur soweit, „bis die Zahl und ihre Verhältnisse sich zur geistigen Anschauung und durch diese zu Gedanken erheben". Dann tritt die Ziffer ein. Das eigentliche schriftliche Rechnen hat aber Sch. so wenig als Pestalozzi. Dagegen wird der Schüler mit Quadrat- und Kubikzahlen, mit arithmetischen Reihen, mit negativen Zahlen und dgl. behelligt. Charakteristisch für das ganze Buch sind hohe Redensarten zur Bezeichnung der gewöhnlichsten Dinge, und ein häufig vorkommender Mangel an aller Präcision. Unter den Übungsfragen und den beigegebenen Antworten findet man viele, die sich durch Unbestimmtheit und Unklarheit auszeichnen. S. 14 z. B. wird gefragt, auf wie vielerlei Art kann man 1 bekommen? Welche Zahlen bis 20 kann man in zwei gleiche Teile teilen, so daß jeder eine Einheit enthält? Welche Zahl muß man 1 mal mehr nehmen, als man sie genommen hat, um 10, 11, 12, 13 ꝛc. zu bekommen? oder die noch rätselhafter klingende: Welche Zahlen sind in 10 einmal weniger enthalten, als sie wirklich darin enthalten sind? u. a. m. Wir finden daher die Mitteilung Prof. Lindners in der Vorrede zu Tillichs 2. Ausg. ganz begreiflich: „Man habe in der Folge beschlossen, das Rechnen nach Sch. im Institut (Iferten) einzustellen, und wieder nach den 3 Heften der Anschauungslehre zu lehren, weil seine Aufgaben so verwirrt dargestellt seien, daß dieses unnötige Künsteln die Bildung der logischen Kraft mehr gehemmt als gefördert habe."

Einen ganz anderen Charakter hat das Lehrbuch der Arithmetik für Schüler und zum Selbstunterricht von M. Chr. Frd. Hoffmann, Pfarrer zu Weilimdorf bei Stuttgart, 1815. Der Verf. hatte früher schon eine gründliche Beurteilung der pestalozzischen Anschauungslehre und der Schmidschen Elemente der Zahl geschrieben; er war aber nicht bloß ein genauer Kenner der neuen Rechenmethode, sondern auch ein tüchtig gebildeter Mathematiker und ein Mann von gesundem praktischen Verstande, der einsah, daß die Arithmetik nicht bloß eine Denkübung sein solle, sondern auch etwas für das Leben Taugliches erzielen und die Schüler wirklich rechnen lehren müsse. In diesem Sinne faßte er sein Lehrbuch ab, in dem sich keine Spur von den sprachlichen Verschrobenheiten und Dunkelheiten, die bei manchen Pestalozzianern so unangenehm auffallen, findet. Der Fortschritt, den H. in der neuen Rechenmethode repräsentiert, besteht zunächst darin, daß er das Lehrobjekt zu seiner vollen Geltung kommen läßt; die abgekürzten Übungen hat er mit Tillich und Schmid gemein; ebenso den mäßigeren Gebrauch der Anschauungsmittel (Striche und kleine Kreise), die er vielleicht zu sehr beschränkt. Als ein weiterer Fortschritt ist hervorzuheben, daß er auf die Übungen im Kopfe immer das Ziffernrechnen, nicht nur beispielsweise, sondern in genügender Ausdehnung folgen läßt.

Digitized by Google

Mangelhaft ist aber die methodische Gliederung des Stoffes. Das Numerieren z. B. wird in einem Zuge vollständig abgehandelt, ebenso die 4 Species; auch werden die benannten Zahlen getrennt von den unbenannten vorgenommen, obgleich er die Bemerkung macht, daß man sie auch miteinander verbinden könne. Die Proportionen sind, wie bei allen Pestalozzianern, ausführlich, aber nicht mit elementarer Einfachheit behandelt. Eine Vergleichung mit dem St. Satz führt ihn zu dem Ergebnis, „er möge da gelehrt und geübt werden, wo man bloß allgemein anwendbare Regeln einprägen wolle, und dem Schüler keine deutliche Einsicht, kein Rechnen mit Bewußtsein zumuten könne."

Zu den bekannten Pädagogen, welche „das Denkrechnen" nach pestalozzischer Methode in den Schulen einzuführen sich bemühten, gehört auch der bekannte Kreisschul- und Kirchenrat Stephani. Er schrieb eine „Ausführliche Anweisung zum Rechenunterricht in Volksschulen nach der bildenden Methode", in 3 Kursus. Der erste erschien 1816, in 2. Aufl. 1827; der zweite und dritte in 2. Aufl. 1826. Mit inhaltsschweren Worten, die an die Sprache Jos. Schmids erinnern, bringt St. sein Buch, zwar nicht der Menschheit, aber dem deutschen Volke dar. „Edle Männer meiner Nation," ruft er aus, „denen ich eine freundliche Aufnahme meiner Lesemethode verdanke, wodurch es dieser gelungen ist, den Mechanismus, der auch beim Leseunterrichte allgemein herrschte, schon aus vielen tausend Schulen zu verbannen und für Deutschland das Zeitalter selbstthätiger Menschenbildung zu begründen, empfanget mit gleicher Güte und mit gleichem Zutrauen meine Rechenmethode, die von demselben höchsten Princip der Unterrichtskunst ausgeht und ihres Stoffes wegen für Befähigung der menschlichen Selbstkraft mehr noch als jene frühere Methode des Lesens leisten wird." „Die mir eigentümlichen Verbesserungen (im Rechenunterrichte) bestehen vorzüglich darin, daß ich das höchste Princip der Unterrichtskunst: behandle jeden Lehrgegenstand als einen Stoff, an welchem sich die Kräfte deiner Schüler selbstthätig für den Zweck ihres Daseins entwickeln müssen, auf die Zahlenkunde aufs genauste anzuwenden suchte: die Rechenkunst erscheint hier als eine Aufgabe für den jugendlichen Geist, die Zahlenwelt seiner Selbstkraft unterwürfig zu machen; für meine Rechenschüler giebt es noch kein Zahlensystem, sondern sie müssen zur Begründung ihrer Geistesherrschaft dies neue Reich selbst schaffen und ordnen ꝛc.; daß ich die bisherigen sogenannten 5 Rechenspecies durch eine neue, das Ponderieren, Abwägen, vermehrte. Diese einzige kleine Lücke war auszufüllen, um unserem bisherigen alten Systeme der Rechenkunst seine Vollendung zu geben und ihm dadurch ewige Haltbarkeit bei dem jetzigen Revolutionsdrange unseres Zeitalters zu versichern. Durch diese neue Species wird der Mechanismus beim Rechnen völlig vernichtet . . . . und die Rechenkunst zu einem leichten Spiele des jugendlichen Geistes erhoben." Das Buch ist allerdings auf ein denkendes Rechnen angelegt; in der Methode selbst finden wir aber keinen Fortschritt. Das Ponderieren, Zahlenmessen, auf welches St. ein so großes Gewicht legt, kann nicht als solcher bezeichnet werden. „Die Schüler sollen sich dadurch der Menge der Einheiten bewußt werden, die in einer Zahl enthalten sind." Zu diesem Zwecke müssen sie Übungen machen wie: $1+1=2$, $2=1+1$; $2+1=3$, $3=2+1$; $1+1+1=3$, $3=1+1+1$ ꝛc. Dies sind die gewöhnlichen Übungen im Zahlenbilden, die keinerlei Anspruch auf eine neue Species machen können. Tillich, bei dem wir den Ausdruck zuerst gefunden haben, versteht darunter die Bestimmung des Wertes eines Bruches durch dessen Zurückführung auf die kleinste Form. St.s Rechenbuch besteht aus 3 Kursen. Der erste behandelt das Denk- oder Zahlenrechnen, d. h. die vier Species der ganzen und gebrochenen Zahlen im Kopfe. Der zweite das Zifferrechnen, „nachdem die Menschenkraft sich an der Zahl bereits zu einer hohen Stufe entwickelt hat". Der dritte das bürgerliche, d. h. angewandte Rechnen, welches von den zwei ersten Kursen, die es nur mit reinen Zahlen zu thun haben, streng geschieden ist. Die Aufgaben sind methodisch geordnet und zweckmäßig aus den verschiedenen Gebieten des praktischen Lebens genommen. Sie werden aufgelöst durch Schluß, d. h. aber eigentlich durch Proportionen, bei denen Ansatz und

Digitized by Google

Ausrechnung oft ziemlich unverständlich sind, durch den Reesischen und die welsche Praxis; die Decimalbrüche und eine Anleitung zum Kopfrechnen schließen das Ganze. Ein andere Pestalozzianer hat auch St. oft eine eigentümliche Terminologie. Der Dividend z. B. ist das Teilganze, der Bruch (weil ein körperliches Gebrechen bezeichnend, als unanständig verworfen) die Teilzahl; die Null der Keiner.

Im gleichen Jahre mit dem 1. Kurs der Anweisung zum Rechenunterricht von St. veröffentlichte der preußische Schulrat v. Türk seinen Leitfaden zur zweckmäßigen Behandlung des Unterrichtes im Rechnen, der von 18½ 4 Aufl. erlebte, also in kurzer Zeit eine schnelle Verbreitung gefunden hat. Theoretisch steht T. noch auf dem einseitigen Standpunkte der pestalozzischen Schule. „Hauptsache ist die Übung im Denken, die Entwicklung und Stärkung des Denkvermögens." Die Rechenfertigkeit erscheint ihm nur als Nebensache, die sich übrigens von selbst ergeben werde, wenn nur einmal der Hauptzweck erreicht sei. Diese Meinung ist wohl ebenso unrichtig, als die andere, daß es Millionen von Menschen gebe, die das Rechnen füglich entbehren können, aber keinen einzigen, der das Denken entbehren könne. Auch damit wird man nicht übereinstimmen, daß die Kinder durch Lesen und Schreiben nicht denken lernen können und daß der Unterricht in der Muttersprache selbst bei erfahrenen und geschickten Lehrern keine Gelegenheit gebe, von einfachen Wahrheiten und Schlüssen zu einer längeren Reihe von Schlüssen und zu dem Festhalten dieser Reihen emporzusteigen, wie dieses bei einem zweckmäßigen Unterrichte im Rechnen der Fall sei. T. scheint ihm daher, wie Pestalozzi, als Denkübung auch die erste Stelle, wenigstens in der Volksschule, einzuräumen. Indessen verliert er doch den praktischen Zweck nicht aus dem Auge; die jungen Leute sollen rechnen lernen, „weil sie im gemeinen Leben eines geringeren oder größeren Grades von Fertigkeit im Rechnen bedürfen". Und diesen Zweck erreichte er auch ohne Zweifel. Der Leitfaden ist aus Rücksicht auf unerfahrene Lehrer in der Form von Fragen und Antworten abgefaßt; die Sprache ist einfach, klar und bestimmt, ohne störende Absonderlichkeiten, nur Ausdrücke wie Drittel-Viertel, die Tillich und vor ihm Hübsch schon gebrauchten, und die man auch in neueren Rechenbüchern findet, sind an sich weniger klar. Im Gebrauche der Anschauungsmittel, Striche, Linien, Flächen, Würfel hält er die Mitte zwischen Tillich, Stephani und Pestalozzi. Die Hauptsache aber und ein wirklicher Fortschritt ist die einfache methodische Gliederung des ganzen Unterrichtsstoffes, auf deren Zweckmäßigkeit der Erfolg des Unterrichtes in so hohem Grade beruht. Der Leitfaden ist in 5 Abschnitte geteilt; der erste lehrt das Rechnen ohne Ziffern durch alle Species von 1—10, dann von 1—100; der zweite Abschnitt das Zifferrechnen; der dritte die 4 Species in benannten Zahlen, der vierte enthält die Bruchlehre, mündlich und schriftlich, veranschaulicht durch Linien und Flächen; der fünfte die Verhältnisse, die in der pestalozzischen Schule immer eine Hauptrolle spielen, zuerst in unbenannten und dann in benannten Zahlen; die Proportionen und ihre Anwendung auf die praktischen Aufgaben. Diese fünf Abschnitte sind aber wieder in 48 Stufen geteilt, so daß es dem Lehrer nicht schwer fallen kann, die Pensen noch weiter nach Monaten, Wochen und Stunden zu bestimmen. Der zweite Teil enthält eine große Anzahl durch Schluß, ohne algebraischen Ansatz, gelöster Gleichungen des 1., 2. und 3. Grades; die in den ersten Abschnitten enthaltenen können als treffliche Übung des Nachdenkens auch in den gewöhnlichen Unterricht verflochten werden.

Bald nach Türks Leitfaden erschien von P. F. Th. Kawerau, zuerst Lehrer im Waisenhaus von Bunzlau, später Direktor der Erziehungsanstalt und des Schullehrerseminars zu Jenkau bei Danzig ein neuer „Leitfaden für den Unterricht im Rechnen, nach pestalozzischen Grundsätzen", in 2 Bdn.; 1. Aufl. 1818, 2. Aufl. 1821. Das Buch ist Heinrich Pestalozzi gewidmet, dessen persönlicher Schüler im Institut zu Ferten K. gewesen war. Dies mag dazu beigetragen haben, daß er wieder zu der strengen Methode des Meisters mit ihrem ganzen Anschauungsapparate: Einheits- und Bruchtabellen, denen er noch eine Punkttabelle beifügte, zurückgekehrt ist. Unter den Schriften

Digitized by Google

die uns zu Gesicht gekommen sind, gehört der Leitfaden von K. zu denen, welche die pestalozzischen Grundsätze in tüchtiger Weise am vollständigsten und konsequent auf den ganzen Rechenunterricht angewendet haben. Der ihm zugrunde liegende Stufengang ist folgender: 1) Ganze Zahlen ohne Zehnerordnung im Kopfe; 2) Kopfrechnen nach der Zehnerordnung; 3) Zifferrechnen in ganzen Zahlen; 4) Bruchrechnen a) im Kopfe, b) in Ziffern; 5) angewandtes Rechnen, bei dessen einzelnen Abschnitten das Kopfrechnen dem schriftlichen soviel als möglich immer voranzugehen hat.

In der Vereinfachung des Stoffes, namentlich in Beziehung auf die Ausscheidung des für die Schule Unwesentlichen und Unnötigen, finden wir bei K., besonders gegenüber von Türks Leitfaden, keinen Fortschritt. So behandelt er ausführlich die arithmetischen oder „Unterschiedsproportionen", bei denen „stark geübt werden soll, was steigende und fallende sind". Auch die geometrischen Verhältnisse und Proportionen sind in einer die Bedürfnisse der Schule übersteigenden Ausführlichkeit behandelt. Die angewandten Aufgaben werden teils durch Schluß, teils durch Proportionen und den Reesischen Satz, der übrigens erklärt wird, aufgelöst.

Denzel, der von der Lehrerwelt einst hochverehrte Rektor des Schullehrerseminars in Eßlingen, war auch bei Pestalozzi in Ifferten gewesen und als Anhänger seiner Methode, namentlich der des Rechenunterrichtes, zurückgekommen; er hat zwar kein besonderes Rechenbuch geschrieben, aber im III. Teil der „Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre", Stuttgart 1822—35, den Zahlunterricht in der Volksschule für das Alter vom 6.—14. Jahre in vier, je zweijährigen Kursen eingehend dargestellt. In dem I. vom 6.—8. behandelt er die 4 Species im Zahlenraume von 1—10 mit den sich anschließenden elementaren Übungen; das Bilden und Zerlegen der Zahlen von 1—20, 10—100, 100—1000, das Zifferlesen und -schreiben; im II. die 4 Species innerhalb des 1. Hunderts und die Zahlenverhältnisse; im III. die Bruchrechnung und die Proportionen, das eigentliche schriftliche Rechnen und die 4 Species in reinen und benannten Zahlen; im IV. das angewandte Rechnen; die Aufgaben sollen nicht bloß den verschiedenen Kreisen des praktischen Lebens, sondern auch realistischen Unterrichtsfächern, wie Physik, mathematische Geographie, entnommen werden; die Auflösung geschieht durch Schluß, Proportionen und schließlich auch durch den Reesischen Satz. Der vom Anfang an nach dem Zehnersysteme geordnete Lehrgang ist nicht pestalozzisch; auch darin weicht er von P. ab, daß er das praktische Rechnen mehr berücksichtigt. Dagegen hält er fest an dem überwiegenden formalen Bildungswert des Rechenunterrichtes, weshalb auf den zwei ersten Stufen nur Kopfrechnen und erst auf der dritten auch schriftliches Rechnen vorkommt. Ferner empfiehlt er besonders für stark bevölkerte Schulen die Einheitstabelle mit ihren trockenen Übungen; es ist ihm aber nicht gelungen, das erlöschende Vertrauen zu derselben wieder aufzufrischen. Trotzdem wird man sagen dürfen, daß Denzel den rationellen Rechenunterricht gefördert hat, wie er überhaupt durch Wort und Schrift und besonders auch durch seine würdige Persönlichkeit den wohlthätigsten Einfluß auf die Entwicklung des württembergischen und nassauischen Schulwesens ausgeübt hat (vgl. den Art. Denzel).

Die Hochflut der Begeisterung für Pestalozzis Methode legte sich allmählich und machte einer ruhigeren Betrachtungsweise Platz. Von den zwanziger Jahren an trat eine Reihe tüchtiger Schulmänner auf, welche, auf pestalozzischem Boden stehend und von seinen Ideen geleitet, den Rechenunterricht in freier Weise zu gestalten suchten. Die Einseitigkeiten und Übertreibungen des pestalozzischen Verfahrens wurden vermieden. Der Unterrichtsstoff sollte eine seinem Wesen, wie der geistigen Entwicklung der Kinder entsprechende Gliederung erhalten, das Kopf- und Tafelrechnen von Anfang an soviel als möglich verbunden und bei allem grundsätzlichen Streben, den Unterricht geistbildend zu machen, das zweite Hauptziel, den Schülern die nötigen Kenntnisse und Fertigkeiten für das praktische Leben zu geben, fester im Auge behalten werden. Unter diesen Männern sind namentlich anzuführen: Dr. Harnisch, Direktor des Königl. Schullehrerseminars

Digitized by Google

in Weißenfels. Er selbst hat kein vollständiges Rechenbuch, sondern schon 1814 nur einen Leitfaden und 10 Jahre später einen übersichtlichen Lehrgang geschrieben; aber auch seinen Ideen ist erschienen: „Faßliche Anweisung zum gründlichen Kopf- und Zifferrechnen nach bewährten Grundsätzen und in methodischer Stufenfolge für Schullehrerseminarien, Gymnasien, Bürger- und Volksschulen, bearbeitet von Chr. Gottl. Scholz, Rektor in Neisse, mit einem Vorwort von Harnisch". Halle, Eduard Anton. 1824. In der 4. Aufl. (1836) erhielt es den Titel: „Praktischer Rechenlehrer, oder methodische Anweisung zum Rechnen mit je drei Aufgabenheften für das Kopf- und Zifferrechnen. (Vgl. Jänicke S. 376 ff.) Krancke, Lehrer am Seminar und an der höheren Töchterschule in Hannover. Von seinen zahlreichen, bei Hahn in Hannover erschienenen Rechenwerken führen wir an: „Lehrbuch des gemeinen Rechnens". 2 Tle. 1819 u. 1822. Theoretisch praktische Anleitung zum Kopfrechnen, zum Selbstunterricht für jedermann. 2 Tle. 1824. Rechenbuch für Landschulen. 1852. Jänicke sagt von ihm: „Er ist ein einsichtiger, sehr gründlicher und unterrichteter Methodiker, der unter den Männern, die mit eigentlicher Vertiefung in die Sache einem geistbildenden Rechenunterricht die Bahn brachen, in erster Reihe steht." Seine Bücher haben zahlreiche Auflagen erlebt, er ward nicht müde, sie zu verbessern und nach den Anforderungen der Zeit umzuarbeiten. In methodischer Beziehung, namentlich in der so wichtigen Kunst den Schülern Freude am Rechnen einzuflößen, können die Lehrer immer noch von dem alten Rechenmeister lernen.

Diesterweg, von 1820—1832 Vorstand des Schullehrerseminars in Mörs und dann bis 1847 des Seminars für die Stadtschulen in Berlin, hat seiner Zeit einen weitverbreiteten Einfluß auf die Gestaltung des Volksschulunterrichts und insbesondere des Rechenunterrichts gehabt. Er war selbst ein tüchtiger Mathematiker und ausgezeichneter Lehrer, an dem seine Schüler mit großer Liebe und Verehrung hingen, und ein angesehener pädagogischer Schriftsteller. (Vgl. d. Art.) Als ein Mann, zu dessen geistiger Eigentümlichkeit scharfes mathematisches Denken gehörte, faßte er auch besonders die formale Seite des Rechnens ins Auge; es war ihm eine geistige Gymnastik, die er aber nicht einseitig in zahllosen abstrakten Übungen wie Pestalozzi, sondern in dem ganzen Umfang des elementaren Rechenunterrichts übte, weshalb ihm alles Rechnen auch Denkrechnen war. Von seinen Rechenschriften führen wir an: „Methodisches Handbuch für den Gesamtunterricht im Rechnen, als Leitfaden beim Unterricht und zur Selbstbelehrung von Dr. F. A. Diesterweg und P. Heuser". I. Teil bearbeitet von Diesterweg, II. Teil von Heuser. Elberfeld. 1829 u. 1830. Der I. Teil behandelt die 4 Species in IX Stufen, und zwar: Zählen, Addieren und Subtrahieren, in den nach dem Zehnersystem aufsteigenden Zahlräumen von 1—10, 20, 100 u. ff., Vervielfältigen und Teilen, Resolvieren und Reduzieren; die Grundrechnungsarten in mehrfach benannten Zahlen; Bruchrechnung; im Anhang: Primzahlen, Teilbarkeit der Zahlen, Berechnung von Raumgrößen. Der II. Teil enthält Verhältnisse, Proportionen, die bürgerlichen Rechnungsarten, Decimalbrüche, Progressionen, Quadrat- und Kubikwurzeln, Logarithmen, Permutationen und Kombinationen. Dazu kamen drei Aufgabenhefte unter dem Titel: „Praktisches Rechenbuch für Elementar- und höhere Bürgerschulen"; wiederholt aufgelegt mit Auflösungen von Diesterweg, Heuser und von Langenberg. 1870 erschien es völlig neu bearbeitet in zwei neuen Übungsbüchern. Das Handbuch sollte den Gesamtunterricht in der Arithmetik darstellen, und namentlich Weiterstrebenden zur Selbstbelehrung dienen, weshalb es über die Bedürfnisse der Volksschule hinausgehen durfte. An diese macht Diesterweg selbst ganz bescheidene Anforderungen: „Wenn der Schüler einfachere Aufgaben richtig beurteilen, die Auflösung sprachgewandt darstellen und die Ausrechnung mit Fertigkeit vollziehen kann, so hat die Elementarschule das Ihrige gethan." (Wegweiser für deutsche Lehrer. 2. Bd. 1838.) Die methodischen Grundsätze des Rechenunterrichts hat Diesterweg in seinem Wegweiser dargestellt, „eine wahre Fundgrube von sachkundigen Belehrungen und Rathschlägen", die man aber alle in dem einen Satz

Digitized by Google

zusammenfassen kann: „Die Entwicklung der Sache, die richtige Erkenntnis, die Klarheit der Auffassung, auf dem Wege der inneren und äußeren Anschauung gewonnen, ist überall das erste, die Übung das zweite, die Anwendung das dritte."

Der „Lehrgang des Rechenunterrichts nach geistbildenden Grundsätzen" von Prof. Stern, 1. Aufl. Karlsruhe 1832, hat allgemeine Anerkennung gefunden. Er zeichnet sich aus durch Einfachheit und Klarheit in der Darstellung, wie durch verständiges Maßhalten in der Auswahl des Stoffes und ist darin neu, daß er die geometrischen Verhältnisse und Proportionen ausschließt, und statt ihrer zur Lösung praktischer Aufgaben die Schlußrechnung anwendet. Da vor der Ausrechnung immer zwei Sätze gebildet und geschrieben werden, von welchen der eine, Bedingungssatz, das Gegebene, der andere, Fragesatz, das Gesuchte enthält, so wurden solche Rechnungen auch Zweisatzrechnungen genannt. (Vgl. 1. Aufl. Vorwort S. XVI u. S. 138.) Dreisatz oder Regel de tri, Fünfsatz, Regel de quinque ꝛc., haben aber ihren Namen von der Anzahl der im Zweisatze gegebenen Größen, aus welchen durch einfache Schlüsse die gesuchte gefunden wird. Zweisatz ist also eigentlich der Gattungsbegriff, und Arten desselben sind: Dreisatz, Fünfsatz ꝛc. Der Unterrichtsgang wird in vier Stufen eingeteilt. 1. Stufe: Das Zusammenzählen, Zu- und Abzählen gleichartiger Dinge, gleichartiger beliebiger Zeichen, und Darstellung der Zeichen durch die Schüler; Gebrauch der Ziffern, die vier Rechengeschäfte mit den Zahlen von 1—10, das Einmaleins, Zerlegung der Zahlen von 1—20 in Posten, in Faktoren; Teilbestimmungen der bisherigen Zahlen ($\frac{2}{3}$ = ? $\frac{3}{4}$ = ? $\frac{4}{5}$ = ? ꝛc.). 2. St.: Behandlung der Zahlen von 1—9900 nach den vier Rechengeschäften. 3. St.: Die vier unbeschränkten Zahlengeschäfte in üblicher oder abgekürzter Form; a) in reinen, b) in benannten ganzen Zahlen, c) das Bruchrechnen. 4. St.: Zweisatzrechnung. Aufgaben mit Sätzen, deren Glieder zweifach und ganz sind. Warenrechnungen, Gewinn- und Verlustrechnungen, Zinsrechnungen, Rabattrechnungen, Mischungsrechnungen. Nach den Zweisatzrechnungen kommen noch: die Decimalbrüche und das Wurzelausziehen.

Ein sehr gründliches, „aus langjähriger Erfahrung, aufmerksamer Beobachtung der geistigen Entwicklung des Kindes, gründlichem Studium der wissenschaftlichen Arithmetik und der Methode, namentlich der pestalozzischen", hervorgegangenes Werk ist das Methodische Lehrbuch des Denkrechnens, sowohl im Kopf, als mit Ziffern, für Volksschulen von Jakob Heer, Pfarrer in Matt, Kanton Glarus. Zürich, bei Schultheß. 1. Aufl. 1836. Das Buch ist für Schüler und Lehrer geschrieben; es enthält deshalb viel mehr, als man in der Schule braucht. Manche Übungen erinnern auch noch an den einseitig formalen Standpunkt der pestalozzischen Methode; die Lehre von den geometrischen Verhältnissen und Proportionen ist für die Bedürfnisse des Elementarunterrichts ungebührlich ausgedehnt und die Bruchlehre nicht mit der für Kinder wünschenswerten Einfachheit behandelt; aber der Stoff an sich ist vortrefflich durchgearbeitet und enthält die beachtungswertesten Winke für die Lehrer. Der 1. Teil behandelt die reine Zahlenlehre, der 2. das angewandte Rechnen und der 3. ist ein reiches Exempelbuch.

Zu den Hauptwerken des elementaren Rechenunterrichts gehören wegen ihrer klaren und konsequenten methodischen Durchbildung die Arbeiten von E. Hentschel, Seminarlehrer in Weißenfels, 100 Rechenaufgaben, elementarisch gelöst, zum Gebrauch der Volksschulen und für angehende Lehrer bearbeitet. Weißenfels, bei Meusel, 1837; besonders aber sein „Lehrbuch des Rechenunterrichts in Volksschulen. Verfaßt mit gleichmäßiger Berücksichtigung des Kopf- und Zifferrechnens". 2 Teile. Leipzig, Merseburger. 1. Aufl. 1842; 10. Aufl. von Kölbsch nach dem neuen Münzsystem umgearbeitet. Ferner: Rechenbuch für die abschließende Volksschule. Dazu eine Rechenfibel. 16. Aufl.; Aufgaben zum Zifferrechnen. 31. Aufl.; Aufgaben zum Kopfrechnen. 11. Aufl. u. a. m. Zur Lösung der 100 aus den verschiedenen Geschäftskreisen des bürgerlichen Lebens entnommenen Aufgaben wendet Hentschel weder Proportionen noch Reesischen Satz, noch sonst ein feststehendes Schema an, sondern einfache, auf dem Verhältnis der voneinander

Digitized by Google

abhängigen Größen beruhende Schlüsse, wie z. B. „doppelte Arbeit doppelter Lohn, soviel mal größer das Kapital, soviel mal größer der Zins"; es ist also dasselbe Raisonnement wie bei der Schlußrechnung, welche Stern schon 5 Jahre früher gelehrt hatte. Hentschel stellt Denkrechnen und Regelrechnen einander gegenüber, ein Gegensatz der uns nicht bezeichnend scheint. Denn sobald die Regel begriffen wird, wie es sein soll, verfährt ja der nach ihr rechnende Schüler nicht mehr gedankenlos; der alte Gegensatz: Denkrechnen und mechanisches Rechnen ist schlagender.

Ferner: A. Stubba, Oberlehrer am Seminar in Bunzlau, Anweisung zur leichten und gründlichen Erlernung der Bruchlehre, Bunzlau 1837; Leitfaden für den Unterricht im Kopfrechnen, 1851; Anweisung für den Rechenunterricht in Schulen und Schullehrerseminarien. 3. Aufl. Leipzig, bei Kummer, 1864. Sodann: Rechenbuch für Volksschulen. 2 Teile. 4. Aufl. 1870. Aufgaben zum Kopfrechnen. 4. Aufl. 1870. Aufgaben zum Ziffernrechnen. 1870. Eine besondere Erwähnung verdient der „Leitfaden für den Unterricht im Kopfrechnen von Dr. E. S. Unger, als Grundlage eines zweckmäßigen Unterrichts im Rechnen überhaupt. Für Lehrer an Volksschulen, sowie für diejenigen, welche sich selbst unterrichten wollen". Erfurt 1841. Das Buch ist jedem zu empfehlen, der sich durch tieferes Eindringen in die Zahlenlehre das Interesse an dem Unterricht lebendig erhalten und die Befähigung, ihn auf anregende Weise zu erteilen, bewahren und erhöhen will.

Der Leitfaden für das Rechnen in der Elementarschule (vom 6.—10. Jahre), nach den Grundsätzen einer heuristischen Methode, von A. W. Grube, 1. Aufl. 1842, 3. Aufl. Berlin, bei Enslin 1856, behandelt die 4 Species in ganzen und gebrochenen Zahlen in einer eigentümlichen, aber interessanten und geistreichen Weise. Die meisten methodischen Lehrbücher arbeiten die Grundrechnungsarten stufenweise in kleinen Zwischenräumen mit dem Schüler durch; Grube geht noch einen Schritt weiter, indem er jede einzelne Zahl von 1—100 wie ein besonderes Individuum einer allseitigen Behandlung im wesentlichen natürlich nach den Gesichtspunkten der 4 Species unterwirft. Man wundert sich über die mannigfaltigen Übungen, die mit einer einzigen Zahl in so ansprechender und sachlich wie formal bildender Weise vorgenommen werden können. Der Schüler macht eigentlich mit jeder Zahl einen vollständigen arithmetischen Kursus im kleinen durch, und wenn er so nicht weiter als bis zu 10 käme, „müßte er sich doch schon in vielen Fällen des praktischen Lebens zurechtfinden können". Die zwei ersten Schuljahre sind für den Zahlenraum von 1—100 bestimmt, das dritte behandelt die Zahlen von 100—1000 und darüber, das vierte die Bruchlehre, ebenfalls nach der Methode der allseitigen Anschauung. In den ersten 10 Jahren nach dem Erscheinen des Leitfadens fanden Grubes Ideen keine besondere Beachtung. „Erst mit der 2. Auflage," sagt Jänicke in seiner Geschichte des Rechenunterrichts, „fing man an, seine Gedanken durchzudenken, durchzusprechen, durchzuführen. Auf der Tagesordnung der Lehrerkonferenzen und auf der Stirnseite der Lehrerblätter stand nur ein Thema, das die Geister bewegte: Grube pro et contra." Ein reges Leben entwickelte sich namentlich in den 50er Jahren im Gebiete des Rechenunterrichts, es erschien eine Reihe von Schriften, welche Grubes Methode an den Zahlen von 1—100 konsequent durchführten, was er selbst nicht gethan hatte. Aber es fehlte bald auch nicht an Gegnern, die teils mit manchen seiner Principien, teils mit deren Durchführung nicht einverstanden waren, und wenn es dem vortrefflichen Manne vor seinem, Anfangs dieses Jahres (1884) erfolgten Lebensende noch möglich gewesen wäre, einen Blick auf das Schulrechnen zu werfen, hätte er wohl nicht ohne einige Wehmut wahrgenommen, daß es in mancher Beziehung sich anders gestaltet hatte und noch zu gestalten strebte, als er beabsichtigt; aber es müßte ihm doch auch wieder zur Genugthuung gereicht haben, trotz der Verschiedenheit in den äußeren Formen überall Spuren seines Geistes zu erblicken.

Während Grube das Rechnen als das dritte wesentliche Lehrobjekt der Elementarschule neben dem Religionsunterrichte und der Weltkunde (Naturbeschreibung, Geschichte und Geographie) betrachtet, dessen Lücke durch nichts anderes ersetzt werden könnte, weil

Digitized by Google

hm „Der Rechenunterricht in der Volksschule von Goltzsch und Theel, Berlin, bei Wiegandt und Grieben, 1854“, eine viel bescheidenere Stellung an. Nach der Ansicht der Verfasser ist das Rechnen ein ganz untergeordneter Zweig des Unterrichtes; er ist der inhaltsärmste von allen, hat gar keine Selbständigkeit und ist nur als Teil des Sachunterrichtes aufzufassen, durch welchen den Kindern die ihnen später notwendige Kenntnis von der ganzen umgebenden Außenwelt und ihren Verhältnissen zugeführt werden soll. Von formaler neben einer materialen Bildung als Ziel und Zweck der Lehrthätigkeit dürfe nicht die Rede sein; man habe nur darauf zu sehen, daß die Kinder wirklich rechnen lernen. Man könnte demnach meinen, daß man wieder zu dem alten Rechenmechanismus zurückkehren müsse, bei dem die Schüler doch auch das Nötige gelernt haben. Dem ist aber nicht so; die Verfasser bauen vielmehr ihren Rechenunterricht auf den in neuerer Zeit allgemein anerkannten Grundsätzen auf und die Ausführung, deren Eigentümlichkeit in großer Einfachheit, in Beseitigung aller methodischen Künsteleien und Spielereien, mit einem Wort in dem Bestreben besteht, den ganzen Unterricht nach den Forderungen und Bedürfnissen des gesunden praktischen Menschenverstandes einzurichten, widerspricht faktisch der geringen Stellung, die in der Vorrede dem Rechnen eingeräumt wird, und zeigt vielmehr, daß dieser „so untergeordnete Zweig des Unterrichtes“ wirklich ein treffliches Mittel ist, „die Denkkraft anzuregen und die ganze Geistes- und Lebensbildung zu befruchten, ja daß er so formal bildend ist, als irgend ein anderer, und zugleich die für die künftigen praktischen Bedürfnisse unentbehrlichen Kenntnisse und Fertigkeiten sichert“. Die Anwendung des Goltzschen Verfahrens setzt gewisse Rechenapparate voraus: 1) die Rechenstäbe von Otto Schulz; 2) die 100löcherige Tafel, ein Quadrat von 2' Länge, mit 100 Löchern und 100 hölzernen, mit einem Knopfe versehenen Stiften, die in die Löcher gesteckt werden können; 3) die bekannte russische Zählmaschine, welche die beiden vorhergehenden Apparate ersetzen kann; 4) die Ziffernstäbe von Seminardirektor Goltzsch; auf jedem Stab stehen 20 Ziffern untereinander; durch Zusammenstellung mehrerer Stäbe können auf einmal 20 Aufgaben in den 4 Species und der Regel de tri zur stillen Beschäftigung der Schüler gestellt werden; 5) die Wandrechentafel zur Ergänzung der Ziffernstäbe. Die Aufgabe des Lehrers besteht dann eigentlich nur darin, „angemessen fortschreitende Aufgaben zu stellen, durch deren Lösung sich in den Kindern die Zahlenvorstellungen aus sich selbst heraus immer weiter entwickeln und ausbilden, sodaß die Kinder das Rechnen sich selber lehren müssen“, was notwendig ist, „wenn sie im ganzen künftigen Leben von dem Gelernten sichere, fertige und selbständige Anwendung sollen machen können“. Es wäre gewiß von allgemeinem Interesse zu erfahren, ob und inwieweit Schulkinder auf dem angegebenen Wege sich wirklich das Rechnen selber gelehrt haben.

Von den Auflösungsmethoden des angewandten Rechnens sind namentlich zwei zu erwähnen, welche wir vom 18. Jahrhunderte überkommen haben: Der Reesische Satz und die Proportionen. Die letzteren, hauptsächlich von den Pestalozzianern gepflegt, drängten den ersteren als zu wenig rationell allmählich in den Hintergrund. Aber auch dem Rechnen mit Proportionen erwuchs in aller Stille eine gefährliche Gegnerin in der sogen. Schlußrechnung. Sie ist keine Erfindung der neueren Zeit, sondern war, wie oben bei Tartaglia bemerkt worden, bereits im 16. Jahrh. bekannt; auch dieser hat sie nicht erfunden; denn derselbe Mathematiker sagt, daß schon die Altvordern darnach gerechnet haben, ja sie scheint überhaupt nicht erfunden worden zu sein, da „die Natur selbst sie lehre“. Der Schluß kann nun entweder auf die Einheit und von da auf ein beliebiges Vielfaches oder auf aliquote Teile und von diesen in einfachster Weise auf das Ganze führen. Das letztere Verfahren, die eigentliche welsche Praktik oder die Rechnung mit aliquoten Teilen, hat sich immer einer gewissen Pflege zu erfreuen gehabt, wenn es auch nie ausschließliche Auflösungsweise geworden ist, während die erstere, die Schlußrechnung in engem Sinne, obgleich viel einfacher und leichter, lange Zeit hindurch wenig Beachtung gefunden hat. Seit den ersten Jahrzehnten unseres Jahrh. wird derselben

Digitized by Google

wieder mehr Aufmerksamkeit geschenkt. Pfarrer Hoffmann löst in seinem Lehrbuch der Arithmetik, Stuttgart 1815, viele Aufgaben durch Schluß, oder wie er sich ausdrückt durch Multiplikation und Teilung; zu gleicher Zeit, sagt Pf. M. N. Härtlin (Beitrag zu methodischer Behandlung der Schlußrechnung, Eßlingen 1845), trieb Prof. Hauber, ein tüchtiger Mathematiker, Schlußrechnung in dem theologischen Seminar in Schönthal in Württemberg; selbst Pestalozzi (G. W. XIV. 1826 Stuttgart und Tübingen) wandte diese Methode an; auch Denzel (Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre), Diesterweg (Wegweiser, 2. Bd. 1838) u. a. m. sprechen sich dafür aus. Diese Schulmänner gebrauchen übrigens daneben noch andere Lösungsarten. Stern aber wendet in seinem Rechenbuch 1832 nur noch den Schluß an; Hentschel sagt in dem Vorworte zu seinem Lehrbuch 2. Teil, 1. Aufl. 1836: „Die Theorie der Proportionen ist beseitigt; die Aufgaben der einfachen und zusammengesetzten Regel de tri werden mittelst kunstloser Schlüsse und zwar vorzugsweise durch die sogen. Zurückführung auf die Einheit berechnet." Goltzsch und Theel erklären, „daß bei der Lösung keiner dieser Aufgaben von einer Benutzung und Anwendung abstrakter Sätze der Proportionslehre in der Volksschule die Rede sein dürfe". Stubba führt zu Gunsten der Schlußrechnung namentlich noch an, „daß sie sich ohne weitere Einleitung unmittelbar an das Kopfrechnen anschließen lasse und daß der Schüler aus seinem Ansatze und den dabei gebrauchten Zeichen sogleich erkenne, wie er weiter für die Berechnung verfahren müsse". Eine Rechenweise, welche auf einfachen klaren Sätzen und kunstlosen Schlüssen beruht, an deren Faden sich ein durchsichtiger, leicht verständlicher Ansatz, zu dessen Ausrechnung nur Multiplikation und Division nötig sind, wie von selbst bildet, kurz ein Verfahren, von dem man sagen konnte, „daß es die Natur selbst lehre", entspricht ohne Zweifel allen vernünftigen Anforderungen an eine elementare Auflösungsmethode und es ist deshalb ebenso begreiflich als erfreulich, daß die Schlußrechnung nun wohl in den meisten Schulen Deutschlands eingeführt ist.

Nachdem wir die Entwicklung der Rechenkunst und des Rechenunterrichtes bis hierher verfolgt haben, bleibt uns noch übrig, einige allgemeine Bemerkungen über die Bedeutung, Stellung und Behandlung des Rechnens in unsern Schulen zu machen. Wenn die Geschichte gezeigt hat, wie durch viele Jahrhunderte hindurch bei allen Kulturvölkern nicht nur Lehrer und eigentliche Mathematiker, sondern auch Philosophen und Theologen sich mit der Zahlenlehre beschäftigt und ihre Kenntnis als einen dem Menschen unentbehrlichen Besitz betrachtet haben, der ihn von dem unvernünftigen Tiere unterscheide, der die notwendige Voraussetzung für das Studium aller göttlichen und menschlichen Dinge sei, ohne den wir weder die Schönheit der Welt begreifen, noch für den gewöhnlichen Lebensverkehr tüchtig werden können; so bekommt man unwillkürlich eine hohe Meinung von der Bedeutung des Gegenstandes für den Menschen überhaupt und darum auch für den Schulunterricht, und eine weitere Begründung seiner Wichtigkeit erscheint als etwas ganz Überflüssiges. Allein die alte Fabel von dem Rangstreite der Glieder des menschlichen Leibes kehrt immer wieder; obgleich man von der pestalozzischen Apotheose der Zahlenlehre längst zu einer nüchterneren Ansicht derselben zurückgekommen ist, geschieht es doch auch heute noch, daß ihre Bedeutung von einigen Pädagogen ebensosehr über- als von andern unterschätzt wird. Man hat daher immer wieder Veranlassung, sich zu richtiger Würdigung des Gegenstandes die Hauptgesichtspunkte, auf welche sie sich gründen muß, zu vergegenwärtigen. Nach unserer Ansicht sind es folgende: 1) Das Rechnen ist für das spätere Fortkommen aller Schüler in allen Lebensverhältnissen eine wichtige Voraussetzung und kann ohne die empfindlichsten Folgen nicht vernachlässigt werden; für die weitere Ausbildung in der Mathematik aber, wie für die damit zusammenhängenden Wissenschaften und gewerblichen Berufsarten bildet es die unentbehrliche Grundlage; es muß daher, wie hoch oder niedrig man auch seinen inneren Bildungswert anschlagen mag, einen wichtigen Unterrichtsgegenstand für alle Schulen bilden. 2) Der Mensch ist nach seiner ganzen körperlichen

Digitized by Google

und geistigen Konstitution darauf angelegt und dazu befähigt, die ihn umgebende Außenwelt in ihren räumlichen und zeitlichen Verhältnissen, deren Maß eben die Zahl ist, zu erforschen und begreifen zu lernen; er soll erkennen, „daß der Herr alles nach Zahl und Maß geordnet hat". Diese Uranlage zu wecken und soviel als möglich zu entwickeln, ist daher Sache der allgemeinen Menschenbildung, und jede Schule müßte deshalb den Rechenunterricht mit allem Ernst betreiben, sein praktischer Nutzen möchte auch noch so gering sein. 3) Das Rechnen ist außer allem Zweifel eine ausgezeichnete Denkübung eigentümlicher Art. Auf den ersten Unterrichtsstufen lernen die Schüler die Zahlenvorstellungen von sinnlichen Gegenständen abstrahieren; sie fassen sie in höhere Einheiten zusammen, lösen sie wieder in verschiedene Bestandteile auf, messen und vergleichen sie miteinander mittelst einer Reihe von Operationen, die ihnen durch die Anschauung vollkommen klar gemacht werden können. So werden die Verstandeskräfte des Kindes vielseitig angeregt und von den Banden, die sie im Keime einschließen, befreit; es wird geistig aufgeweckt, lernt denkend sehen, betrachten, urteilen und schließen, und da dies alles redend geschieht, übt es sich auch fortwährend im richtigen Sprechen. Die Redensart, das Rechnen putze den Kopf aus, ist daher keine leere Phrase.

Auf den höheren Stufen wiederholen sich dieselben Übungen, nur quantitativ und qualitativ erweitert. Namentlich sind die angewandten Aufgaben ein treffliches Mittel, den praktischen Verstand des Schülers zu bilden. Er muß sie vor allem sprachlich und sachlich genau verstehen lernen, das Gegebene als Ausgangs- und das Gesuchte als Zielpunkt seiner geistigen Operationen klar auseinanderhalten, die Zahlenverhältnisse der gegebenen Größen bestimmen und so miteinander verbinden, daß die unbekannte Zahl mit Sicherheit daraus hervorgeht. Dabei muß das Kind alle seine bereits erlangten Kenntnisse und Fertigkeiten in steter Bereitschaft halten, um in jedem Augenblick davon Gebrauch machen zu können und immer den Weg aufzufinden, der kurz und sicher zum Ziele führt. Durch die Kopfrechnungen lernt der Schüler sich innerlich sammeln, die Zahlenvorstellungen, mit denen er zu operieren hat, im Gedächtnis festhalten, und seine ganze Aufmerksamkeit auf ein bestimmtes Ziel hinlenken. Dazu wird er um so mehr angetrieben, als jede Nachlässigkeit und jedes Übersehen alsbald in handgreiflichen Folgen, d. h. in einem unrichtigen, oder, gegenüber von den Mitschülern, verspäteten Resultate sich offenbart. Führt er seine Rechnungen schriftlich aus, so bleibt die geistige Thätigkeit wesentlich dieselbe; der Rechner muß aber zugleich lernen, sie äußerlich in bestimmter Ordnung, übersichtlich, deutlich und reinlich darzustellen, weil er sich bald durch die Erfahrung überzeugen wird, daß das Gegenteil davon nur Zeitverlust, Fehler und Verdrießlichkeiten aller Art zur Folge hat. — So besteht das Rechnen in einer durchaus klaren, auf den einfachsten Denkgesetzen beruhenden, innerlich und äußerlich geordneten Verstandesthätigkeit, wie sie kein anderer Unterrichtsgegenstand gewährt, weil keiner es mit so einfachen Vorstellungen und Begriffen, so durchsichtigen und bestimmten Urteilen und Schlüssen zu thun hat. 4) Ebendeshalb bildet es eine vortreffliche Vorbereitung für andere schwierigere Fächer; es macht dem Schüler klar oder läßt ihn wenigstens ahnen, was eigentlich zum Lernen gehört: aufmerksame Betrachtung und klare Auffassung des Gegebenen, selbstthätige Verarbeitung der empfangenen Vorstellungen und Begriffe durch ihre Vergleichung, Zerlegung und Verbindung, wie durch Einübung des Erfaßten bis zum sicheren und fertigen Können. Etwas können wie das Einmaleins ist sprichwörtlich geworden. Ein Schüler, dessen Verstand durch das Rechnen aufgeweckt und an ein gründliches Urteilen und Schließen gewöhnt worden ist, wird sich auch in andern Fächern, für die er ein Interesse hat, nicht stumpfsinnig zeigen, und deshalb kann man in gewisser Beziehung das Rechnen als Gradmesser der Intelligenz einer Schule betrachten. 5) Ein Umstand, welcher dem Rechnen noch ein besonderes Gewicht verleiht, ist der, daß es gleich mit dem Eintritte in die Schule beginnen und bis zum Ende fortgesetzt werden kann, indem es den Kindern auf jeder Stufe einen ihrer geistigen Entwicklung angemessenen und mit dieser stetig fortschreitenden Lern- und Übungsstoff

Digitized by Google

darbietet. Die Folgen eines gut, wie eines schlecht erteilten Unterrichtes wiegen deshalb um so schwerer und erheischen eine um so sorgfältigere Behandlung. 6) Mit der Rechenkunst erlangt der Schüler zugleich eine Menge wertvoller Sachkenntnisse, einen Einblick in allgemeine Geschäftsverhältnisse, mit denen er ohne Nachteil nicht unbekannt bleiben kann, die ihn aber, ohne rechnen zu können, nicht viel nützen würden. Endlich 7) hat der Rechenunterricht auch seine sittliche Bedeutung. Die Gewöhnung des Geistes an eine streng gesetzmäßige Thätigkeit, die feste Richtung des Willens auf wahre, unumstößliche Urteile, und die Übung in der Beharrlichkeit und Tüchtigkeit, sie zu finden, enthalten wichtige sittliche Momente. Wenn es wahr ist, was Pascal in seinen Pensées sagt: „Toute notre dignité consiste dans la pensée, c'est de là qu'il faut nous relever. . . Travaillons donc à bien penser: Voilà le principe de la morale", so hat der Rechenunterricht, welcher das Werkzeug des richtigen Denkens, den Verstand, bilden hilft, sicherlich eine tiefe Beziehung zur Sittlichkeit. (Vgl. Palmers Pädagogik, 1. Ausg. S. 218.) Wenn wir nun aus diesem allen den Schluß ziehen, daß dem Rechnen eine sehr wichtige Stellung in der Schule zukommt, was man auch längst dadurch anerkannte, daß man es neben dem Lesen und Schreiben als das dritte unentbehrlichste Unterrichtsfach aufführte, so sind wir doch weit entfernt, seine Bedeutung überschätzen, es als die vorzüglichste Denkübung auffassen oder gar zum Mittelpunkte der ganzen niederen Schulbildung machen zu wollen.

Der Erfolg des Rechenunterrichtes ist hauptsächlich durch die dabei angewandte Methode bedingt. Eine absolute giebt es nun freilich nicht und kann es nicht geben; denn die Rechenmethode ist, wie eigentlich jede andere, ein Produkt verschiedener Faktoren, die in dem Lehrgegenstande selbst, in der Individualität der Schüler, in ihren äußeren Verhältnissen, in ihrer Berufsbestimmung, in der Persönlichkeit der Lehrer, in herrschenden Zeitströmungen ꝛc. liegen. Je nachdem nun diese oder jene Faktoren besonders betont oder für das Ganze maßgebend gemacht werden, verändert auch die Methode ihre Gestalt; sie ist daher nichts Feststehendes, sondern etwas Wandelbares, was jedoch nicht hindert, daß sich, wie die Geschichte zeigt, eine Form längere Zeit als die herrschende behaupten kann. Wie wechselnd aber die Rechenmethoden sein mögen, sie müssen nach jenen Grundsätzen gebildet sein, ohne welche sie gar nicht mehr als schulmäßig betrachtet werden können, wie z. B. daß sie sich auf die Anschauung stützen, vom Leichteren zum Schwereren fortschreiten, formal und material bindend sind, den Lehrstoff organisch und im richtigen Verhältnis zur geistigen Entwicklung der Schüler auf die ganze Unterrichtszeit wie auf die einzelnen Abschnitte derselben planmäßig verteilen. Jedem Lehrer kann dann auf jeder Stufe ein bestimmtes Pensum angewiesen werden, welches, das erste ausgenommen, ein früheres zur Voraussetzung hat, wie es selbst dem folgenden zur festen Grundlage dient; keiner darf hinter seiner Aufgabe zurückbleiben, noch über dieselbe hinausgehen, wenn nicht alles in Verwirrung geraten soll. Auch in scheinbar weniger bedeutenden Dingen muß eine übereinstimmende Behandlung stattfinden, wie z. B. im Gebrauch von Kunstausdrücken, Definitionen, Zeichen und Ansatzformen; sonst läuft der Schüler Gefahr auf einer späteren Stufe wieder zu verlernen, was er sich auf einer früheren mit Mühe angeeignet hat, und wird es nie zur rechten Klarheit und Sicherheit bringen. Ähnlich verhält es sich mit gewissen notwendigen Angewöhnungen, wie z. B. laut und richtig zu sprechen, die Zahlen deutlich zu schreiben, die Hefte reinlich zu halten. Es soll also nicht bloß in den Grundprincipien selbst, sondern auch in ihrer Durchführung möglichste Übereinstimmung unter den Lehrern des Rechenunterrichtes herrschen. Durch ein harmonisches Zusammenwirken werden die Kräfte der Schüler und Lehrer zugleich geschont und auf die fruchtbarste Weise ausgebeutet; die ganze Schularbeit wird leichter und befriedigender und der vielberufenen Überbürdung zunächst im Rechenunterrichte wirksam vorgebeugt. Es ist oft mit nicht geringen Schwierigkeiten verbunden, einen einheitlichen Unterricht auch nur in einem einzigen unter mehrere Lehrer geteilten Fache zu erzielen; da er aber zur Gewinnung eines wirklich befriedigenden

Digitized by Google

Ergebnisses unerläßlich ist, so muß die Schule alles aufbieten, ihn herzustellen. Über die Einheit des Geistes in einem Lehrerkollegium überhaupt vgl. die beiden Artikel Lehrerkollegium.

Zu jedem methodisch angelegten Lehrgange gehören vielfache Repetitionen, die nicht nur regelmäßig nach bestimmten Zeitabschnitten, sondern auch außer der Ordnung angestellt werden, so oft der Lehrer bemerkt, daß die Schüler in irgend einer Übung nicht mehr die rechte Sicherheit zeigen oder ihre rationelle Begründung nicht mehr anzugeben vermögen. Um genau zu erfahren, wie es mit jedem einzelnen steht, ist es notwendig, jeden Schüler von Zeit zu Zeit einzeln vorzunehmen und an der Wandtafel eine Aufgabe ganz allein lösen und davon Rechenschaft geben zu lassen. Es ist dies auch ein sicheres Mittel, zu erfahren, ob ein Schüler sich bei seinen schriftlichen Aufgaben unerlaubter Hilfsmittel bedient. Bei älteren Klassen, namentlich in lateinischen und Realschulen, empfehlen sich auch Repetitionsfragen zur schriftlichen Beantwortung; die Schüler bekommen dadurch nicht nur eine zusammenhängende Übersicht über ein ganzes Gebiet, sondern üben sich auch, Erklärungen, Lehrsätze und Beweise mit mathematischer Kürze und Bestimmtheit auszudrücken. Obgleich die Unentbehrlichkeit der Repetitionen in jedem Unterrichtsfache allgemein anerkannt ist, so werden sie doch oft gerade von den eifrigsten Lehrern vernachlässigt; im Drange vorwärts zu kommen, können sie sich nur schwer entschließen, alte Pensen wieder vorzunehmen; es gehört in der That eine gewisse Selbstüberwindung dazu, die aber weniger schwer fallen würde, wenn sich der Lehrer einmal durch eigene Erfahrung von der Wahrheit des alten Satzes überzeugt hätte: Repetitio est mater studiorum.

Auf das Ergebnis des Rechenunterrichtes hat natürlich die Zeit, welche dafür bestimmt wird, einen großen Einfluß. Wann er überhaupt mit den Kindern angefangen werden soll, darüber gingen früher, noch in unserem Jahrhunderte, die Ansichten ziemlich weit auseinander. In dem ABC der Anschauung von Herbart, Göttingen 1804, wird festgesetzt: „Die frühesten Übungen im Zählen, Messen u. dgl. abgerechnet, wird die Mathematik zuerst im 8., 9. oder 10. Jahre in Gestalt des ABC der Anschauung erscheinen.“ In Tillichs Lehrbuch der Arithmetik wird nachdrücklich eingeschärft: „Man beginne ja den arithmetischen Unterricht nicht zu früh; die Kinder werden dadurch nur abgetrieben und auch gleichgültig für die Übungen der folgenden Klassen. Mit Kindern von 9—10 Jahren beginne man ihn.“ Bei der starken Zumutung, welche die Methode Tillichs frühe schon an die geistige Kraft der Schüler stellt, mag diese Warnung wohl begründet gewesen sein, ist aber bei dem jetzigen Verfahren ganz überflüssig. J. Schmid sagt in den Elementen der Zahlenlehre, das Kind soll nicht gesetzmäßig und regelmäßig anfangen rechnen zu lernen vor seinem 7. und 8. Jahre oder vor der eigentlichen Schulzeit. Pestalozzi bestimmte das 6. oder 7. Lebensjahr, d. h. den gewöhnlichen Anfang der Schulzeit dafür und dies ist auch jetzt die herrschende Praxis, die ihre volle Berechtigung darin findet, daß schon die ersten einfachen und anschaulichen Rechenübungen sich ganz besonders für die unterste Stufe des Unterrichtes eignen. — Die Zeitbestimmungen für die einzelnen Abschnitte des Unterrichtskursus weichen ebenfalls voneinander ab und können, wegen der Verschiedenheit der Verhältnisse, auch nicht in allgemein gültiger Weise festgesetzt werden. Grube bestimmt für den Zahlenraum von 1—10 in gewöhnlichen Schulen das ganze erste Jahr, für 10—100 das zweite Jahr, 100—1000 und darüber das dritte Jahr, und zwar für das erste Vierteljahr allseitiges Anschauen der reinen, für das zweite der angewandten Zahl, für das dritte und vierte die 4 Species in benannten und unbenannten Zahlen in beliebigem Zahlenraume; für das vierte Jahr das Rechnen mit Brüchen, und zwar im ersten Semester allseitiges Anschauen des Bruches, im zweiten seine 4 Species. Nach dieser Anordnung bleiben also noch vier Jahre für die Decimalbrüche und die verschiedenen praktischen Rechnungsarten. Stubba braucht für den Zahlenkreis von 1—10 ein halbes Jahr, 10—100 ein ganzes Jahr, und $1^1/_2$ Jahr für beliebige hohe Zahlen; ein Jahr für benannte Zahlen und zwei Jahre

Digitized by Google

für die Grundrechnungen mit Brüchen, was doch zu hoch gegriffen scheint, selbst wenn man noch die Decimalbrüche dazu nimmt. Auf den Stoff, welchen Grube in vier Jahren durcharbeitet, verwendet Stubba sechs Jahre, womit im ganzen auch die Festsetzungen von Golzsch harmonieren; für die angewandten Aufgaben bleiben dann noch zwei volle Jahre, die um so mehr hinreichen dürften, als die früheren Stufen nicht nur eine ganz sichere Grundlage bilden müssen, sondern von Anfang an den Schüler darin geübt haben. Die letzte Zeitbestimmung endlich betrifft die Zahl der Schulstunden, welche auf das Rechnen zu verwenden sind. In der pestalozzischen Schule, wo man demselben in Beziehung auf den Bildungswert die erste Stelle einräumte, mußte es natürlich auch mit einer dieser Auffassung entsprechenden Stundenzahl bedacht werden. Gruner sagt in seinen Briefen aus Burgdorf S. 378: „Eine Stunde oder ein paar des Tages nach Pestalozzis Methode mit den Tabellen zuzubringen, nützt nichts," wenn nämlich nicht alles in pestalozzischem Geiste behandelt werde, und daraus geht hervor, daß man täglich jedenfalls 1—2 Stunden rechnete. Professor Lindner verlangt wenigstens 4—6 Stunden in der Woche und erinnert an Lessings Ausspruch: „Das Mittel, wodurch man in allen Wissenschaften und Künsten fest, sicher und geschickt werden kann, liegt darin, daß man einen Gegenstand unausgesetzt eine Zeit lang ausschließlich bearbeitet." So wahr dieser Ausspruch für Männer und gereiftere Schüler ist, so wenig paßt er für jüngere Kinder, deren geistige Entwicklung durchweg einen angemessenen Wechsel, wie im Spiele, so auch im Lernen fordert. Sieht man die Lektionspläne von Latein- und Realschulen durch, so werden, wie natürlich, die Klassen von 6—8 Jahren am reichlichsten, gewöhnlich mit 4—6 Wochenstunden bedacht; in den höheren Klassen finden wir in Realschulen 4—6 Stunden, in lateinischen 2—4, und zwar von 8—10 Jahren 3 oder 4 Stunden; von 10—14 Jahren aber meistens 2, in manchen auch durchlaufend 3 Stunden. Wird der Unterricht durchweg in tüchtiger Weise erteilt, so mögen 2 Stunden genügen; aber man wird dabei nicht umhin können, wenigstens in den höheren Klassen von Zeit zu Zeit einige Hausaufgaben zu geben, die aber nur zur Einübung des bereits Gelernten dienen und nicht zu viel Zeit in Anspruch nehmen sollen; 3 Stunden scheinen indessen allen billigen Anforderungen mehr zu entsprechen als 2. Auch Grube setzt zur Erreichung seines Ziels für die 4 Elementarjahre von 6—10 Jahren 3 Stunden fest; um so mehr dürfte diese Anzahl für die folgenden Klassen bis zum 14. Jahre genügen.

Dem voranstehenden, seinem Hauptinhalte nach vor 18 Jahren erschienenen Artikel haben wir noch in Kürze beizufügen, wie sich der Rechenunterricht seit dieser Zeit gestaltet hat. Durch die Einführung des Metersystems bei der Gründung des Deutschen Reichs 1871 mußte derselbe eine tiefgreifende Umwandlung erleiden. Mit den alten Maßen, Münzen und Gewichten kamen auch die alten Rechenbücher außer Gebrauch; sie mußten umgearbeitet oder durch neue ersetzt werden, in welchen namentlich die Decimalbrüche eine wichtigere Stellung erhielten, als ihnen früher angewiesen worden war; fehlen durften sie nun in keinem mehr, während Diesterweg, Goltzsch und die preußischen Regulative sie aus der Volksschule ganz ausgeschlossen hatten. Es entwickelte sich eine fruchtbare Thätigkeit auf dem Gebiete des Rechenunterrichts und zwar hauptsächlich in der Herstellung von gedruckten Rechenheften für die Hand der Schüler. In Preußen waren sie schon längst im Gebrauch. In Württemberg wurden sie 1870 in dem Normallehrplan für die Volksschulen empfohlen und 1877 durch Konsistorial-Erlaß befohlen; in Baden werden sie von der Oberschulbehörde in den Volks- und Bürgerschulen nur geduldet und nicht mit günstigen Augen angesehen, da die Erfahrung gezeigt habe, daß die Lehrer bei ihrem Gebrauch leicht lässig werden. Im allgemeinen wird man aber sagen dürfen, daß gegenwärtig der Erfolg des Rechenunterrichts zu großem Teil von der Einrichtung und Benutzung dieser Hefte abhängt, weshalb es gestattet sein möge, etwas näher darauf einzugehen.

Die gedruckten Rechenhefte sind Sammlungen von methodisch geordneten Übungen und Aufgaben, welche den gesamten Rechenstoff einer Schule bis zum 14. Jahre so

Digitized by Google

einzelner Abteilungen derselben enthalten; gewöhnlich sind ihnen Übungstafeln beigegeben, auf welchen die Zahlen so geordnet sind, daß sich mit Leichtigkeit die mannigfaltigsten Aufgaben damit bilden lassen; in den meisten finden sich auch Tabellen der neuen Maße, Münzen und Gewichte. Die Schülerhefte suchen allen möglichen Bedürfnissen gerecht zu werden. Wir haben Aufgabensammlungen für ein-, zwei und mehrklassige Schulen; für gehobene Volksschulen, für Gymnasien und Realschulen; für bestimmte Jahrgänge wie z. B. für das 1. und 2. Schuljahr, für das 2.—4., 2.—8. ꝛc.; ferner Ausgaben für die Schüler allein, ohne Resultate und gewöhnlich auch ohne Erläuterungen, Regeln oder Lehrsätze; meistens sind aber Schlüssel dazu vorhanden; auch giebt es solche für die Lehrer mit Antworten, mit eingestreuten Fingerzeigen, oder zusammenhängenden Anweisungen.

Die weite Verbreitung, welche die Schülerhefte gefunden haben, beweist, daß sie einem wirklichen Bedürfnis entsprechen, und in der That sind sie für einklassige oder überhaupt für solche Schulen, wo der Lehrer mehrere Abteilungen zugleich zu unterrichten hat, wegen des Zeitgewinns, der aus dem Wegfall des Diktierens erzielt wird, und der bei der eingetretenen Vermehrung der Unterrichtsgegenstände in den Volksschulen besonders hoch anzuschlagen ist, eigentlich unentbehrlich, namentlich bei jüngeren Schülern, welchen das Schreiben noch schwer fällt. Aber auch wenn der Lehrer nur eine einzige Abteilung hat, ist dieser Zeitgewinn nicht gering anzuschlagen.

Dazu kommt noch ein Nebengewinn für die Disciplin. Die Rechenfertigkeit der Schüler einer Klasse ist oft sehr ungleich; während sich ein Teil noch mit einer diktierten Aufgabe abmüht, ist ein anderer längst damit fertig, sitzt dann müßig da und ist aus Langeweile versucht, zu treiben, was er nicht soll. Dieser Übelstand wird durch die Rechenhefte beseitigt, indem sie alle Schüler zu jeder Zeit beschäftigen können, ohne gefährliche Pausen eintreten zu lassen und ohne daß die begabteren in ihrem Fortschritte durch die minder begabten zurückgehalten werden.

Ein höchst verderblicher Schulunfug, das Abschreiben in der Schule und zu Hause, kann durch die Rechenhefte wenigstens bedeutend eingeschränkt werden. Sobald ein Lehrer gegen einen Schüler wegen dieses Betrugs Verdacht hegt, bezeichnet er demselben ähnliche Aufgaben wie die abgeschriebenen, aber mit anderen Zahlen, was im Nu geschehen ist, und das Abschreiben hat ein Ende. Eine erfreulichere Erscheinung wird sich auch zuweilen bei dem gemeinsamen Arbeiten der Schüler zeigen, ein Wettkampf, wer von ihnen am schnellsten vorankomme; eine ganze, vielleicht etwas matt und schläfrig gewordene Klasse kann dadurch wieder aufgerüttelt und belebt werden; wenn der Lehrer Sorge trägt, daß der Wettkampf nicht in überstürzende Hast ausartet und nicht zu oft angestellt wird, so ist vom pädagogischen Standpunkt aus wohl nichts dagegen einzuwenden.

Ein Hauptvorzug des Gebrauchs der gedruckten Schülerhefte besteht aber darin, daß nun an jeder Anstalt ein einheitlicher Rechenunterricht nicht nur möglich, sondern sogar notwendig ist, selbst wenn er von mehreren Lehrern erteilt wird. Es ist immer ein schwieriges Geschäft gewesen, eine solche Einheit durch freiwilliges Beraten oder durch Konventsbeschlüsse herbeizuführen; jetzt macht sie sich eigentlich von selbst, sie ist durch die gedruckten Rechenhefte gegeben, natürlich unter der Voraussetzung, daß die in einer Anstalt gebrauchten den gleichen Verfasser haben oder wenigstens nach demselben Plan bearbeitet sind.

Jüngere Lehrer, welche noch wenig Erfahrung, oder solche, welche kein besonderes Interesse und Geschick für das Rechnen haben, werden ein Lehrmittel willkommen heißen, das den ganzen Unterrichtsstoff, von sachkundiger Hand methodisch geordnet, vor ihnen ausbreitet. Sie haben sich nun bloß in denselben hineinzuarbeiten und dafür zu sorgen, daß auch ihre Schüler sich ihn lebendig aneignen; zu Zeit vergeudendem und nicht selten auf unklaren Ansichten beruhendem Experimentieren ist kein Raum mehr da. Der Familie wird es durch die Rechenhefte möglich gemacht, sich einen Einblick in den Gang und das Ziel des Schulrechnens zu verschaffen und sich soweit damit bekannt zu machen,

Digitized by Google

daß sie die Hausaufgaben verständig überwachen, Vergessenes wieder auffrischen und Neues dazu lernen kann. Bis jetzt scheint freilich in dieser Beziehung noch nicht viel erreicht worden zu sein. Man hört vielmehr die Eltern manchmal darüber Klage führen, daß sie die neue Rechenmethode nicht verstehen und den Kindern bei ihren Aufgaben nicht mehr helfen können. Wenn aber nur guter Wille vorhanden ist, so wird dies mit der Zeit wenigstens in geistig lebendigen Familien anders werden, jedenfalls aber dann, wenn die jetzigen Schülergenerationen in die Klasse der Erwachsenen eingetreten sind. Alles zusammengenommen, können wir nicht umhin, die gedruckten Aufgabensammlungen in der Hand der Schüler für ein gutes Lehrmittel zu halten, natürlich unter der Voraussetzung, daß sie nach richtigen methodischen Grundsätzen abgefaßt und auch sonst zweckmäßig eingerichtet sind. Auch haben sich wohl die meisten Schulmänner dafür erklärt. Merkwürdig ist, daß schon A. H. Francke in seinen Stiftungen einen Anfang mit Schülerrechenheften gemacht hat, nur mußten sie von den Schülern selbst aus einem bestimmten Rechenbuch abgeschrieben werden. Zweck und schulmäßige Behandlung derselben entsprechen ganz unserer jetzigen Auffassung. Vgl. Jänicke S. 304. An Gegnern fehlt es indessen nicht. Goltzsch z. B. verwirft sie gänzlich; in Baden sei ihre Einführung in den Schulen verboten. Man sagt, die Thätigkeit des Lehrers werde dadurch gelähmt; er stehe neben den Schülern nur wie ein Fabrikaufseher da, welcher bloß für äußere Ordnung zu sorgen und die Arbeitsprodukte zu besichtigen habe. Wenn es sich wirklich so verhielte, so müßten die Schülerhefte allerdings ohne Verzug abgeschafft werden, da unter allen Umständen der Lehrer die Seele des Unterrichts sein muß. Aber wir glauben nicht, daß dieser Vorwurf begründet ist.

Die in Frage stehenden Aufgabensammlungen enthalten keine oder nur wenige Belehrungen; es ist also Sache des Lehrers, sie zu erteilen, und dies ist namentlich im ersten Schuljahre der Fall, wo von den Rechenheften im allgemeinen nur wenig Gebrauch gemacht werden kann. Aber auch später hat er bei jedem neuen Abschnitt die nötigen Veranschaulichungen, Erklärungen und Erläuterungen zu geben, und um dies auf die rechte Weise thun zu können, ist wie bei jeder andern Lektion, trotz der scheinbaren Leichtigkeit des Gegenstandes, eine sorgfältige Vorbereitung und Nachbereitung (vgl. den Art. Hamann S. 170, 2. Aufl.) ganz unerläßlich. Dazu gehört namentlich, daß er jede Stufe in sachlicher und methodischer Beziehung zuerst für sich durcharbeitet, und jedenfalls schwierigere Aufgaben, auch wenn ein besonderes Heft für die Resultate vorhanden ist, selbst ausrechnet. Dadurch bekommt der Lehrer ein gewisses persönliches Interesse an den Rechnungen seiner Schüler; er erfährt, wo etwa besondere Schwierigkeiten für sie liegen können und Beihilfe geleistet werden muß; auch gewinnt er durch das eigene Mitarbeiten wünschenswerte Anhaltspunkte für die Bestimmung der von den Schülern zu fordernden Leistungen. Auf solche Weise arbeitet er sich allmählich so in das von fremder Hand zubereitete Unterrichtsgebiet hinein, daß er sich zuletzt ganz heimisch darin fühlt, wie wenn er es selbst geschaffen hätte und es ihm nicht mehr zu Mute sein wird, als ob er in einer Zwangsjacke stecke. Eine ganz besondere Veranlassung, ja Nötigung zum selbstthätigen Eingreifen in den Unterricht erhält der Lehrer durch die mündlichen Übungen, welche den schriftlichen bei jedem neuen Abschnitt vorausgehen; er muß sie jedenfalls persönlich leiten und sie werden ihm kaum gestatten, sich müßig dabei zu verhalten.

Es ist nicht zu erwarten, daß die Rechenhefte in allen Stücken so für jede Schule passen, als ob sie ihr gleichsam auf den Leib geschnitten wären. Der Lehrer hat denn auch aus dem Grunde sich auf seine Lektionen vorzubereiten, um Übungen und Aufgaben, welche seinen Verhältnissen nicht entsprechen, übergehen, oder Lücken, auf welche er stößt, durch eigene Diktate ausfüllen, auch hier und da einen zu reichlich dargebotenen Stoff beschränken zu können.

Um sich zu überzeugen, ob die Schüler das Gelernte nicht bloß mechanisch, sondern mit klarem Verständnis sich angeeignet haben und sprachrichtig darüber Rechenschaft geben

Digitized by Google

können, muß er öfters Besprechungen und Repetitionen mit ihnen vornehmen, auch eigene oder von den Schülern erfundene Aufgaben derselben Art, aber in anderer Form und Einkleidung geben. Dadurch wird eine wohlthätige Abwechslung und zugleich eine raschere Auffassung der Aufgaben erzielt, indem die Gegenwart des auf die Lösung wartenden Lehrers die Schüler antreibt, ihre ganze Kraft zusammenzunehmen. Bei der schriftlichen Beschäftigung einer Klasse hat er ferner eine wirksame Aufsicht über alle und jeden einzelnen zu führen und auf alles zu achten, was beim Schreiben hauptsächlich in Betracht kommt: gute Haltung, saubere Schrift, übersichtliche und gefällige Anordnung der Rechnung ꝛc., namentlich auch darauf, daß nicht abgeschrieben werde. Von Zeit zu Zeit sind ferner auch die Schreibhefte der Schüler durchzusehen; A. H. Francke verlangte, daß dies jeden Sonnabend geschehe, und daß, um zu erfahren, ob einer faul oder fleißig gewesen, die Kinder in jeder Rechenstunde das Datum einschrieben. Die Schüler werden auch nicht selten um eine Auskunft oder Beihilfe zu bitten haben; gar zu häufige Fragen müssen den Lehrer darauf aufmerksam machen, daß manche Aufgaben nicht klar und bestimmt genug gefaßt und vielleicht ganze Gruppen nicht genügend vorbereitet worden sind und einer nochmaligen Besprechung bedürfen; der mündliche Unterricht wird ja durch die Schülerhefte nicht überflüssig gemacht. Diese verschiedenen Thätigkeiten nehmen den Lehrer schon bei einer einzigen Klasse vollauf in Anspruch, wie vielmehr noch, wenn er mehrere Abteilungen zugleich unterrichtet. Wir können daher gar nicht begreifen, wie man sagen kann, die Thätigkeit des Lehrers werde durch die Rechenhefte gelähmt, während sie doch im Gegenteil in nicht geringem Grade dadurch belebt und gesteigert werden muß. Francke sagt deswegen auch: Der Rechenpräceptor muß aktiv sein. Zu leugnen ist freilich nicht, daß die Versuchung, es sich bequem zu machen, für den minder gewissenhaften Lehrer besonders groß ist, weil er seinen Schülern Selbstbeschäftigung geben kann, wann und wie oft er will; aber ein solcher Lehrer weiß sich ein Ruhekissen bei jeder Methode zu bereiten, ohne daß man diese dafür verantwortlich machen könnte.

Ein anderer, noch schwerer wiegender Einwand gegen die gedruckten Aufgabensammlungen ist der, daß die Schüler beim Gebrauche derselben nicht mehr rechnen lernen, daß sie namentlich keine Sicherheit in den Grundrechnungsarten erlangen und es nicht dahin bringen, Aufgaben aus dem praktischen Leben sicher und selbständig zu lösen. Diese Anklage kann sich nach der obigen Auseinandersetzung nicht auf die Rechenhefte überhaupt, sondern nur auf gewisse Arten derselben beziehen. Auch richtet sich die in der württembergischen Volksschule bestehende Opposition vorzugsweise gegen diejenigen, welche mehr oder weniger konsequent nach Grubeschen Grundsätzen abgefaßt sind, und gilt also in erster Linie der Methode selbst. Daß in einer Anzahl von Schulen die gemachten Vorwürfe nicht ganz unbegründet sind, wird in mehreren in den letzten Jahren erschienenen Artikeln des Württemb. Schulwochenblattes, des Süddeutschen Schulboten, der Neuen Blätter aus Süddeutschland, der Volksschule von Laistner u. a. m. nachzuweisen gesucht und ergiebt sich auch aus verschiedenen von Bezirksschulinspektoren veröffentlichten Durchschnittszeugnissen im Rechnen, welche nicht selten eine bedenkliche Neigung nach abwärts zeigen. Damit stimmen auch private, mündliche und schriftliche Mitteilungen überein. Auf der anderen Seite haben aber auch Lehrer und Schulinspektoren aus verschiedenen Gegenden versichert, daß bei ihnen von einem eigentlichen Rückgang im Rechnen nicht die Rede sein könne, daß die Operationen mit reinen Zahlen im allgemeinen fertig und sicher gehen; nur wenn mit größeren Zahlen gerechnet, z. B. mit drei- oder vierstelligen dividiert werden solle, seien die Leistungen gegen früher geringer; dieser Mangel werde aber ausgeglichen durch die größere Gleichmäßigkeit und das bessere Verständnis bei den Schülern. Ein Bezirksschulinspektor konnte sogar sagen, er habe bei seinen diesjährigen Visitationen eine große Anzahl von Schülern getroffen, welche das der Volksschule gesteckte Ziel völlig erreicht hätten und deren Oberklassen Aufgaben aus den verschiedenen Arten der Schlußrechnung mit Leichtigkeit und Sicherheit zu lösen vermochten.

Digitized by Google

Diese entgegengesetzten Resultate des Rechenunterrichts haben an sich nichts besonders Auffallendes, da wir solche auch bei andern Lehrfächern finden; sie geben auch keinen sichern Anhaltspunkt für die Beurteilung der Methode, da die ihr etwa anhaftenden Mängel durch die Tüchtigkeit des Lehrers ausgeglichen werden können, während ihre Vorzüge unter ungeschickten oder lässigen Händen nicht an den Tag kommen. Das Bedenkliche ist nur, daß die ungünstigen Resultate zu häufig sind, als daß man sie unter die gewöhnlichen und eigentlich unvermeidlichen Erscheinungen im Unterrichtswesen zählen könnte; sie müssen eine besondere Ursache haben. Wo ist diese zu suchen? Bei den Lehrern, wird von manchen behauptet. Denn da, wo sie tüchtig und gewissenhaft seien, erhalte man gute, im entgegengesetzten Fall unbefriedigende Resultate. Aber auch tüchtige Männer klagen über ungenügende Erfolge; zudem darf nicht übersehen werden, daß außer dem Lehrer noch viele von ihm unabhängige Faktoren das Unterrichtsergebnis beeinflussen. die Ursache der Mißerfolge wird daher keineswegs bei ihm allein zu suchen sein; uns scheint, daß die Methode selbst, wie sie Grube in seinem Leitfaden 1856 darstellt, der größere Teil der Schuld trifft.

Ihre Grundlage ist die allseitige Anschauung der Zahlen, namentlich von 1—100. Was darunter zu verstehen, ist oben S. 836 nur kurz angedeutet worden. Um es auch Lesern, welche den Leitfaden nicht haben, deutlich zu machen, wollen wir seine Behandlung der Zahl 4 anführen. Das allgemeine Schema ist: I. Die reine Zahl; a. Messen und Vergleichen, b. Schnellrechnen, c. Kombinieren. II. Die angewandte Zahl.

Ausführung. Ia. 1) Messen mit 1; |||| 4; $1+1+1+1=4$ ($1+1=2$, $2+1$ ꝛc.); $4\times1=4$; $4-1-1-1=1$; $1:4=4$ (d. i. 1 in 4); 2) Messen mit 2; $2+2=4$; $2\times2=4$; $4-2=2$; $2:4=2$; 3) Messen mit 3; $3+1=4$; $1+3=4$; $1\times3+1=4$; $4-3=1$; $4-1=3$; $3:4=1$ (1). (3 in 4 1mal, mit 1 Rest). Tiere mit 4 Beinen und 2 Beinen, Fahrzeuge mit 1 Rad, 2 und 4 Rädern. Vergleichung derselben: 4 ist 1 mehr als 3, 2 mehr als 2, 3 mehr als 1; 3 ist 1 weniger als 4, 1 mehr als 2, 2 mehr als 1; 2 ist 2 weniger als 4, 1 weniger als 3, 1 mehr als 1; 1 ist 3 weniger als 4; 2 weniger als 3, 1 weniger als 2; 4 ist das 4fache von 1, das 2fache (doppelte) von 2; 1 ist der 4te Teil von 4, 2 die Hälfte von 4. Aus welchen gleichen und ungleichen Teilen ist 4 entstanden? b) $2\times2-3+2\times1+1-2$ verdoppelt. $4-1-1-1+2$ wie viel weniger als 4? ꝛc. c) Welche Zahl muß ich 2mal nehmen, um 4 zu bekommen? Von welcher Zahl ist 4 das Doppelte? Von welcher Zahl ist 2 die Hälfte? Von welcher Zahl ist 1 der 4te Teil? Welche Zahl läßt sich 2mal von 4 wegnehmen? Welche Zahl ist um 3 größer als 1? Wie viel muß ich zu der Hälfte von 4 noch hinzuthun, um 4 zu bekommen? Wievielmal 1 hat die Hälfte von 4 weniger als 3? II. Karoline hatte in ihrem Blumentopf 4 Tulpen, die sie aber schlecht begoß. Da verwelkten ihr erst eine, dann noch eine und noch eine. Wie viel behält sie noch? Wie viel Pfennige sind 2 Zweier? 1 Dreier und 1 Pfennig? Wie viel Semmeln kannst du für 4 Pfennige kaufen? Wie viel Zweipfennigsemmeln aber? So oft ich dem Bäcker 2 Pfennige hinlege, giebt er mir 1 Semmel. Ich lege ihm aber 2mal 2 Pfennige hin, also bekomme ich auch 2mal 1 Semmel. Eine Brezel kostet 2 Pfennige, wieviel kosten 2 Brezeln? R. bezahlt für 2 Brezeln 1 Dreier und 1 Pfennig. Wieviel kostet eine? 4 Quentchen = 1 Lot. Emma hatte ihrer Mutter 1 Lot Seide geholt. (Jedes Gewicht, wie jede Münze muß vorgezeigt werden.) Wieviel Quentchen waren das? Sie bezahlt für das Quentchen 1 Groschen, wieviel kostete das Lot? Welcher Teil vom Lot ist 1 Quentchen, 2 Quentchen? Wenn 1 Quentchen 2 Groschen kostet, kann man da für 4 Groschen auch 1 Lot bekommen? Eine arme Frau kochte von 1 Lot Kaffee 4mal. Wieviel nahm sie zu jeder Portion?

Das ist die allseitige Anschauung der Zahl 4, d. h. die Darstellung ihrer durch die 4 Species bestimmten Beziehungen zu den vorhergehenden Zahlen unter mannigfachen Übungen und Anwendungen, welche sich daran anschließen. Wer sie aufmerksam liest, ohne daran zu denken, für wen das ganze Exercitium bestimmt ist, kann ein lebhaftes

Digitized by Google

Interesse und eine wirkliche Freude daran empfinden; etwas anders wird sich aber der Eindruck gestalten, wenn man sich erinnert, daß es sich hier um eine Lektion der allerersten Anfänger, 6—7jähriger Kinder, handelt. Sie müssen zugleich addieren, subtrahieren, multiplizieren und dividieren, eine Reihe von Zahlenverhältnissen kennen und anwenden lernen, sich mit den verschiedenen Kunstausdrücken und Operationszeichen, wie mit den gebräuchlichen Maßen, Münzen und Gewichten bekannt machen, verwickeltere Zahlverbindungen berechnen und sogar Regeldetri-Aufgaben, wenn auch in der einfachsten Form, lösen. Es kann fast nicht anders sein, als daß dieses unpädagogische Vielerlei die Kinder verwirrt und die Bildung klarer, fest sich einprägender Vorstellungen der Zahlenverhältnisse hindert oder doch sehr erschwert; es steht offenbar im Widerspruch mit dem namentlich bei kleinen Anfängern so wichtigen und noch von keinem Pädagogen für ungültig erklärten Grundsatz: Nur wenig auf einmal. Die Flatterhaftigkeit des Kindes schweift freilich gern von einem Gegenstande zum andern; aber der Lehrer soll ihr durch den Unterricht entgegenwirken, indem er es gewöhnt, seine Aufmerksamkeit auf einen Punkt zu richten, und dazu ist die allseitige Anschauung der Zahlen, welche die kleinen Schüler schnell von einer Zahlvorstellung und -Operation zur andern führt, offenbar nicht geeignet. Allseitigkeit ist überhaupt nicht Sache des noch unentwickelten kindlichen Geistes, sondern des gereiften Verstandes, und kann daher auch keiner Änderung des ersten Elementarunterrichts sein. Erst wenn die einzelnen Seiten eines Gegenstandes verstandesmäßig angeschaut, begriffen und eingeübt sind, kann von einer allseitigen Betrachtung die Rede sein; sonst erhält das Subjekt dem Objekt gegenüber nicht die ihm gebührende Beachtung, oder man macht, wie man zu sagen pflegt, die Rechnung ohne den Wirt. „Allseitig" ist übrigens hier nur in beschränktem Sinn zu nehmen, also eigentlich nicht mehr allseitig, da die Zahl auch noch Seiten darbietet, welche auf der untersten Rechenstufe weder angeschaut, noch begriffen werden können; diejenigen, welche dem Elementarschüler zugänglich sind, muß er natürlich kennen lernen, aber nicht auf einmal, sondern naturgemäß nach und nach.

Mit Rücksicht auf die Wichtigkeit des Zahlenraums von 1—10 und wohl auch auf das zarte Alter der Schüler, hat Grube das ganze erste Schuljahr für denselben bestimmt. Diese Anordnung scheint sich aber auch nicht zu bewähren. Die Lehrer sagen, es ermüde die Kleinen, sich so lange in den engen Kreis gebannt zu sehen, den wohl viele schon vor dem Eintritt in die Schule, wenigstens im Zu- und Abzählen, kennen gelernt und zum Teil überschritten haben, und wenn auch die Lehrer selbst endlich dabei ermatten, so ist das nicht zu verwundern. Auch sei das Ergebnis des ersten Schuljahres oft so gering, daß man im zweiten wieder von vorne anfangen müsse. Viele Lehrer nehmen deshalb im ersten Jahr den Zahlenraum von 1—20 vor, was Grube selbst, aber allerdings nur bei günstigen Schulverhältnissen, vorgeschlagen hat. Die Zahlen von 10—100, für welche ordnungsmäßig das zweite Schuljahr bestimmt ist, werden in ähnlicher Weise behandelt, wie die von 1—10; doch von Grube selbst nicht mehr mit allen vorhergehenden, sondern bloß mit den 10 ersten gemessen und verglichen. Auf jeder der 90 Stufen, welche sie bilden, müssen die 4 Species nach dem oben angegebenen Schema vorgenommen werden, so daß die Schüler beim Weiterschreiten keine neuen Zahlengesetze und Zahlenverhältnisse, sondern nur andere Zahlen kennen lernen; die Einförmigkeit der Übungen muß lähmend wirken. Der wohlthätige Reiz, welcher mit der Aussicht auf eine neue höhere Stufe verbunden ist, bringt die Schüler nicht vorwärts, und da sich immer eine Operation und eine Übung ohne Unterbrechung an eine andere verschiedenartige reiht, ist meistens weder Zeit noch Raum da, es darin zu einer befriedigenden und für die Schüler selbst so aufmunternden Fertigkeit und Sicherheit zu bringen. Grube nimmt zwar am Ende des zweiten Schuljahres, nachdem die allseitige Anschauung des für dasselbe bestimmten Zahlenraums abgemacht ist, die 4 Species noch einmal gesondert vor, ebenso in der zweiten Hälfte des dritten Jahres, in welchem der Zahlenraum bis 1000 und darüber in reinen und benannten Zahlen behandelt wird; aber das reicht

Digitized by Google

nicht hin zur festen Einübung der Grundrechnungsarten. Man wird daher die in dieser Beziehung erhobenen Klagen erklärlich und im Wesen der Methode begründet finden. Das vierte Schuljahr, das letzte der Elementarschule nach Grubes Auffassung, ist ganz für die Bruchrechnung bestimmt; die Decimalbrüche kommen nicht vor.

Abgesehen von der Methode an sich liegen auch in der besonderen Art und Weise, wie sie in manchen Rechenheften ausgeführt ist, Elemente, welche den Erfolg des Unterrichts beeinträchtigen. Grube macht im ganzen einen mäßigen Gebrauch von den Anschauungsmitteln; er bedient sich gewöhnlich nur der Finger, Striche, Punkte, welche auch genügen, um den Begriff einer Zahl, ihre Zusammensetzungen und die einfachsten Operationen deutlich vor Augen zu stellen. Zu viele Sachen wirken leicht zerstreuend und verwirrend auf die Schüler, lenken ihre Aufmerksamkeit von den Zahlverhältnissen ab und drängen sie in den Hintergrund, so daß diese dann eher verdunkelt als aufgehellt werden; man vernimmt daher die Klage, die Schüler sehen den Wald vor lauter Bäumen nicht. Es kann freilich auch der umgekehrte Fall eintreten. Wenn beim Rechnen dem Schüler Dinge nur genannt und nicht zugleich vorgezeigt werden, so wird er gewöhnlich die den Namen entsprechende Vorstellung nicht in sich nacherzeugen, sondern nur an die Zahl denken und also mit reinen, statt benannten Zahlen rechnen. In seinem Leitfaden läßt Grube die ersteren, nachdem ihr Begriff durch die Anschauung festgestellt ist, den letzteren immer vorangehen, was auch insofern nicht zu mißbilligen ist, als es sich beim Rechnen vor allem um die reine Zahl handelt.

Die Veranschaulichungsmittel sind nicht immer zweckmäßig gewählt. Wenn ein Lehrer seinen Schülern 3 Kugeln zeigt, und dabei sagt: „das sind 3 Einer", so müssen sie einen ganz sonderbaren Begriff von einem Einer bekommen; er hätte ebensogut auf 3 Kinder, auf 3 Häuser ꝛc. deuten und sagen können: das sind 3 Einer. Der Einer ist ein Zahlzeichen, eine Ziffer und kein konkreter Gegenstand. Um zu veranschaulichen, daß 1 in 1 einmal enthalten ist, — was aber ein Kind mit der reinen Zahl wahrscheinlich leichter begreift als mittelst einer benannten, — zeigt der Lehrer eine Kugel. „Was sehr ihr hier?" 1 Kugel. Wie vielmal 1 Kugel? 1mal 1 Kugel. Nur 1mal 1 Kugel. Wie oft steckt also 1 Kugel in 1 Kugel? Dieser letzten Frage entsprechend muß sich der Schüler außer der Kugel, die vor ihm liegt, eigentlich noch eine zweite denken, von welcher er angeben soll, wie oft sie in der ersten stecke. Um das zu können, mußte er sie in die andere hineinstecken, wie er etwa seine Finger oder seine Hand in ein Loch oder sonst einen leeren Raum hineinsteckt. Das vermag er aber nicht, er bleibt da selbst stecken, und wenn er schließlich auch sagt: 1 Kugel ist in 1 Kugel 1mal enthalten, so beruht das eigentlich nicht auf Anschauung, ebensowenig als der noch weiter abgeleitete Satz: „Aus 1 Kugel kann man nur 1 Häufchen mit 1 Kugel machen, da eine einzige Kugel trotz ihres Volumens noch kein Kugelhäufchen bildet; wenn man statt einer Kugel einen Pfennig nähme, würde man ja auch nicht sagen, man kann nur 1 Häufchen mit 1 Pfennig bilden". Wirklich anschaulich wird der obige Satz, wenn man etwa 2 Litergläser nimmt, das eine leer, das andere voll, und letzteres in das erstere eingießt. Da kann das Kind sofort sagen: 1 Liter geht in 1 Liter 1mal oder ist 1mal darin enthalten. Es ist also gar nicht gleichgültig, womit und wie man veranschaulicht; oft werden dem Schüler dadurch Schwierigkeiten bereitet, an welche Erwachsene nicht denken. In einem Rechenheft wird auf folgende Weise durch Anschauung gezeigt, daß 10 Hunderter 1 Tausender sind: Zehn Finger nannten wir einen Zehnerfinger; 10 Zehnerfinger einen Hunderterfinger. Zehn Kinder stellen sich in eine Reihe und halten ihre Finger in die Höhe, zusammen 100 Finger. Es stellen sich weitere 10 Kinder in eine Reihe und halten ihre Finger empor. Wieviel hundert Finger sind nun in beiden Reihen zusammen? Wieviel hundert Finger haben 3 solcher Kinderreihen? Wieviel hundert Finger sind in 4, 5, . . . 9 solcher Reihen? Wieviel hundert Finger haben 10 solcher Reihen von Kindern? In 10 solcher Reihen zählen wir hundert Finger, zehn Hunderter Finger geben einen Tausenderfinger. Zehn Hunderter sind 1 Tausender!

Digitized by Google

Hier fehlt eigentlich alles, was zu einer wirklichen Veranschaulichung im didaktischen Sinn nötig wäre. Hoffentlich wird es nicht viele Schulen mehr geben, wo 100 Schüler in einer Klasse sind, und wenn es solche gäbe, würde man selten Raum finden, sie in 10 Reihen aufzustellen; man wird sich immerhin einige hinzudenken müssen, die man also nicht anschauen kann. Die Finger der vorhandenen können nun wohl gesehen, aber nicht so angeschaut werden, daß man mit einem Blick ihre Anzahl und zugleich ihre Einheit — 1 Hunderter Finger und 1 Tausender Finger — erkennen könnte. Nimmt man noch dazu, daß wohl die Lehrer, aber nicht die einzelnen Kinder einen solchen Fingerwald übersehen, daß bei der Beweglichkeit der kleinen Schüler die emporgehaltenen Arme kaum einen Augenblick in ruhiger Stellung bleiben und fortwährende Störungen veranlassen würden, so muß man bekennen, daß solche Veranschaulichungsmittel keinen praktischen Wert haben und eher schaden als nützen. Und was sollen die Kinder mit einem Hunderterfinger, einem Tausenderfinger anfangen, den sie nicht sehen und sich nicht vorstellen können? Viel zweckmäßiger ist es wohl, wenn der Lehrer auf die Wandtafel und die Schüler auf ihre Schiefertafeln 10 Reihen von je 100 nach Zehnern abgeteilten Strichen machen, wo sie zwar die Zahlen 1000 auch nicht anschauen, aber doch zählen können, und, wie Grube sagt, ein Gefühl von ihrer Wucht bekommen.

Gleich anfangs mit der Null rechnen zu lassen, wie einige Schülerhefte thun, scheint uns vom pädagogischen Standpunkt aus nicht richtig. Wir haben diesen Gebrauch zuerst bei dem Italiener Tartaglia gefunden (s. oben), aber er hat sein großes Werk General trattato di numeri etc. nicht für Kinder geschrieben. Die Null ist der abstrakteste Begriff, nulla res, nichts, mit dem sie beim Beginn des Rechenunterrichts verstandesmäßig auch nichts anfangen können, und wenn sie wirklich damit rechnen, so ist es ein leerer Formalismus, der sie nur verwirren kann. Was sollen sie sich dabei denken, wenn sie sagen müssen — von selbst würden sie und auch viele Erwachsene nicht darauf kommen — 2 Kugeln bestehen aus 2 Kugeln und 0 Kugeln oder aus 0 Kugeln und 2 Kugeln, um daraus den Schluß zu ziehen $2 = 2 + 0$ und $2 = 0 + 2$? Die Sache wird dadurch nicht klarer, daß man von der Zählmaschine auf die rechte oder linke Seite 2 Kugeln schiebt, während auf der andern Seite nichts ist. Auch die Gleichung $0 + 0 = 0$ muß den kleinen Schülern Schwierigkeiten bereiten; links sehen sie 2 Nullen, rechts nur 1, und beides soll einander gleich sein, oder wie sollen sie sich das Rätsel lösen, nichts zu nichts zu addieren? Ebenso ist es mit $2 . 0 = 0$ und $0 . 2 = 0$. Wahrscheinlich werden sie lesen $2 . 0 = 2$ oder zwei Nullen, schließlich aber doch nachsprechen: $2 . 0 = 0$. Dadurch, daß man solche Sätze an den Anfang vorschiebt, werden sie nicht leichter begreiflich, wenn die Schüler sich auch gewöhnen, sie mundfertig auszusprechen; man vermehrt dadurch nur den Fonds von unklaren Zahlvorstellungen, die oft lange störend nachwirken können. Grube bringt die Null erst beim Numerieren, wo ihre Funktion auch für Kinder verständlich ist; sie verstehen aber gewiß auch Gleichungen wie $4 - 4 = 0$; warum Grube sie nicht bringt, ist eigentlich nicht klar. Diese Form gehört doch auch zur allseitigen Anschauung der Zahl.

Um in einer Operation sicher und fest zu werden, muß sie der Schüler längere Zeit ausschließlich, gleichsam in einem Zug, methodisch einüben und zu einem gewissen Abschluß bringen, ohne daß er durch Nebenbestimmungen, Erklärungen, Fragen ꝛc. fortwährend unterbrochen wird. Manche Rechenbücher scheinen es aber darauf anzulegen, dem Schüler bei jedem Schritt Schwierigkeiten in den Weg zu legen, so daß er keinen Augenblick ruhig in einer Richtung fortarbeiten und sich der eigentlichen Operation ganz hingeben kann; es ist ein stetes Rennen mit Hindernissen, wobei der Schüler seines Könnens und Wissens nicht recht froh, aber auch nicht recht sicher wird. Erst wenn er mit der Operation an sich im Reinen ist, wird es an der Zeit sein, erschwerende Bestimmungen beizufügen und auch zu den benannten Zahlen überzugehen; einfache Fälle dieser Art kann man zur Abwechslung auch schon früher einfügen. Rechnet man aber von Anfang an regelmäßig und in erster Linie damit, so haben die Schüler oft mit einer

Digitized by Google

doppelten Schwierigkeit, mit der Zahlenoperation an sich und den damit verbundenen Sachen, zu kämpfen, wenn sie anders diese sich wirklich vorzustellen versuchen. Bei den letzteren handelt es sich insbesondere auch um die Maße, Münzen und Gewichte. Wenn diese durcheinander vorkommen, ehe sich der Schüler die einzelnen Größen fest eingeprägt hat, so findet er sich schwer zurecht. Man würde ihm die Kenntnis derselben sehr erleichtern, wenn man sie nur successiv in Anwendung brächte, zuerst etwa die Mark, dann das Liter, Meter ꝛc., unter wiederholter Veranschaulichung. Wären die Maßeinheiten genügend eingeübt, so würde man in ähnlicher Weise mit den Unter- und Oberabteilungen verfahren und schließlich sie gemischt anwenden. Man könnte auch die Maßsysteme zuerst einzeln und dann untereinander einüben lassen. In beiden Fällen würde dem Schüler Zeit gegeben, sich mit denselben so vertraut zu machen, daß ihm ihre gemischte Anwendung keine Schwierigkeit mehr bereiten könnte. Bei den Übungen mit unbenannten Zahlen werden diese in manchen Rechenheften oft zu bald willkürlich untereinander geworfen, wo es noch zweckmäßiger wäre, nach einem bestimmten Gesetze Reihen bilden zu lassen. Die Schüler haben in der Regel eine Freude daran — namentlich wenn sie dieselben nach einem gewissen Rhythmus laut im Chor sprechen dürfen —, weil solche Übungen nicht das Gepräge der bloßen Willkür an sich tragen und immer zu einem bestimmten Ziel und Abschluß führen, womit sich stets das angenehme Gefühl einer vollendeten Leistung verbindet. Entbehrt können natürlich die freien Übungen nicht werden.

Den weiteren Vorwurf, der sich hauptsächlich auf die oberen Klassen bezieht, daß die Schüler beim Gebrauch der gedruckten Rechenhefte Aufgaben aus dem praktischen Leben, die ihnen diktiert werden, nicht mehr selbständig und sicher lösen können, sollte man eigentlich am wenigsten erwarten, da sie so viele Rechnungen allein machen müssen und eben dadurch hinreichende Selbständigkeit erlangen sollten. Daß er nicht ganz unbegründet ist, dafür sprechen wieder vielfache Wahrnehmungen von Schulinspektoren. Goltzsch sagt im 1. Teil seines Rechenbuchs, Berlin 1858: „Wer als Schulaufseher nur wenige Blicke in eine große Anzahl von Schulen gethan hat, dem tritt es aufs unverkennbarste entgegen, daß der verkehrte Gebrauch der Aufgabenhefte daran schuld ist, daß nicht ein einziger Schüler sich auffinden läßt, der die einfachste Aufgabe selbständig aufzufassen und zu lösen vermöchte.“ G. spricht aber von dem verkehrten Gebrauch, der den richtigen nicht aufhebt. Zum verkehrten Gebrauch gehört es wohl auch, wenn die Schüler nur gedruckte Rechenhefte benutzen. Werden ihnen dann einmal bei einer Prüfung Aufgaben diktiert, so müssen diese etwas Fremdartiges für sie haben, in das sie sich nicht sogleich hineinfinden können und das sie leicht stört und verwirrt. Vielleicht erklärt dieser Umstand, wenigstens teilweise, manche unbefriedigende Prüfungsresultate im Rechnen. Die Grubesche Methode trifft dieser Vorwurf nur insofern, als bei ihr die Grundrechnungsarten, welche das Fundament von allem Rechnen bilden, nicht zu ihrem vollen Rechte kommen. Wer darin nicht die nötige Sicherheit und Fertigkeit besitzt, kann unmöglich ein tüchtiger praktischer Rechner werden. Aber dazu gehört doch noch mehr. Ehe die Schüler anfangen können, eine Aufgabe auszurechnen, müssen sie dieselbe einem gründlichen Denkprozeß unterwerfen, sich klar machen, was gegeben und was gesucht ist, und durch welche Operation sie von dem einen auf das andere kommen können. Darauf beruht die Fähigkeit, Aufgaben selbständig zu lösen und darin muß deshalb der Lehrer seine Schüler mit allem Fleiß methodisch üben.

Zu unbefriedigenden Ergebnissen tragen natürlich auch Aufgabensammlungen bei, welche nicht zweckmäßig abgefaßt sind und überhaupt den Anforderungen nicht genügen, die an sie gemacht werden müssen; wie z. B. daß die Aufgaben dem jeweiligen Stand des Wissens und Könnens der Schüler entsprechen, also auch vom Leichteren zum Schwereren fortschreiten; einen soliden Inhalt haben, der ihr Interesse und Nachdenken anregt; vorzugsweise dem praktischen Leben entnommen und nicht bloße Produkte der Phantasie seien, daß sie klar und bestimmt gefaßt und mannigfaltig in der Form sein

Digitized by Google

u. a. m. Auch darauf ist zu achten, daß die Aufgaben zu den einzelnen Rechnungsarten, wie Kauf- und Verkaufs-, Zins- und Gesellschaftsrechnungen in genügender Anzahl und wohl geordnet vorhanden sind, um den Schüler ganz vertraut damit zu machen. Erst dann können sie in bunter Mischung auftreten. Nichtbeachtung solcher Forderungen kann nicht ohne nachteilige Folgen bleiben. Sind die Aufgaben z. B. zu leicht, so geben sie dem Schüler keine Veranlassung oder Nötigung zu ernsterem Nachdenken und stärken seine geistige Kraft nicht; sind sie zu schwer, so verleiten sie ihn abzuschreiben oder anderweitige unstatthafte Hilfe zu suchen. Aufgaben, deren Inhalt wertlos ist und nichts Anregendes für den Schüler hat, deren Einkleidung zu einförmig ist, oder solche, die ganz unpraktisch sind wegen des seltenen Vorkommens im Leben und besonders auch wegen übermäßig großer Zahlen, langweilen die Schüler oder flößen ihnen Widerwillen ein; in keinem Fall sind sie geeignet, ihnen Freude am Rechnen beizubringen und sie zu selbständiger Thätigkeit anzuspornen.

Aber nicht nur die Qualität, sondern auch die Quantität der Aufgaben kann nachteilig auf den Erfolg des Rechenunterrichts wirken. Manche Lehrer legen einen besondern Wert darauf, daß die Schüler alle für ihre Abteilung bestimmten Aufgaben durchrechnen, nicht nur um ihnen überhaupt möglichst viel Übung zu geben, sondern manchmal auch mit der Nebenabsicht sie um so gewisser zu befähigen, bei einer Prüfung alle aus dem Rechenhefte genommenen Aufgaben lösen zu können. Enthält nun dieses ein unverhältnismäßig großes Material, so verfällt der Lehrer leicht in ein hastiges Drängen der Schüler. Was sie in der Schule nicht fertig bringen, müssen sie zu Hause rechnen, und das führt, wie man hört, öfters zu Klagen wegen Überbürdung und zur Benutzung unerlaubter Mittel. Man will und muß um jeden Preis fertig werden, ruhiges, denkendes, selbständiges Rechnen kann auf solche Weise nicht gedeihen. Der Fehler liegt aber hier nicht allein am Rechenhefte, sondern auch am Lehrer, dessen Sorge es sein muß, das zu reiche Material nach dem Bedürfnis und den Kräften seiner Schule zu beschränken.

Indessen darf man an eine gute Aufgabensammlung für die Hand der Schüler die Forderung stellen, daß sie selbst das richtige Maß halte und dem Lehrer auch in dieser Beziehung eine Norm gebe. Es kann freilich sogar für gleichartige Schulen, zwischen denen immer noch bedeutende Unterschiede stattfinden können, nur annähernd bestimmt werden, und vielleicht wäre hier ein Zuwenig besser als ein Zuviel; man würde dann eher dazu kommen, frühere, namentlich schwierigere Partieen, öfter zu wiederholen und fester einzuprägen. Für ungleichartige Schulen aber kann es wegen der Verschiedenheit wichtiger Verhältnisse, die auf die geistige Entwicklung der Kinder großen Einfluß haben, streng genommen kein gemeinsames Maß geben. Es macht daher immer einen minder günstigen Eindruck, wenn ein Rechenbuch für „niedere und höhere Schulen", für „Volks- und Mittelschulen", für „deutsche Volks-, Mittel- und Töchterschulen" ꝛc. zugleich bestimmt ist. Es wird dann keiner der genannten Anstalten ganz gerecht, und weil es sein Maß notwendig von den höheren Schulen nehmen muß, so laufen die niederen, also namentlich die Volksschulen, Gefahr zu viel und zu schwierige Aufgaben zu bekommen und in Rechengebiete eingeführt zu werden, die im allgemeinen außerhalb ihres Bereichs liegen und die sie in einer verhältnismäßig kurzbemessenen Zeit nicht bewältigen können.

Bei der Bestimmung eines durchschnittlichen Maßes für die Anforderungen in diesem Fach darf man nicht außer acht lassen, daß, nachdem eine Reihe neuer Lehrfächer in die Volksschule eingeführt worden, dem Rechenunterricht nicht mehr so viel Zeit und Kraft gewidmet werden kann, wie früher; man sollte daher glauben, daß sein Gebiet beschränkt und das Mittelmaß etwas herabgesetzt worden wäre, aber merkwürdigerweise ist das Gegenteil eingetreten, was eben auch zu der oben erwähnten Klage beiträgt, daß es die Schüler so oft zu keiner rechten Sicherheit und Selbständigkeit in der Lösung angewandter Rechenaufgaben bringen.

Eine ganz notwendige Erweiterung hat aber der Rechenunterricht in der Volksschule durch die Aufnahme der Decimalbrüche erhalten, seit der allgemeinen Einführung

Digitized by Google

des Meterſyſtems. Grube ſchließt ſeinen elementaren Rechenkurſus mit dem 4. Schuljahr ab, welches ganz der Behandlung der gemeinen Brüche gewidmet iſt. Die Decimalbrüche hat er noch nicht. Wo ſollen dieſe eingeſchaltet werden? vor oder nach den gemeinen Brüchen? Für beides laſſen ſich Gründe angeben. „Sie müſſen zuerſt behandelt werden," ſagen die einen, „denn ſie bilden die natürliche Fortſetzung und Ergänzung des Zehnerſyſtems nach unten; ſie können alſo unmittelbar mit dieſem entwickelt und dargeſtellt werden. Das Numerieren wird dem der ganzen Zahlen vollkommen analog, wenn man, wie Prof. Harms in Oldenburg vorgeſchlagen, von den Einheiten aus nach links und rechts zählt. Dann ſtehen in der erſten Stelle links die Zehner und in der erſten Stelle rechts die Zehntel ꝛc., Addition und Subtraktion geſchieht wie bei den Ganzen, auch das Erweitern, Kürzen, Gleichnamigmachen kann hier ohne viel Schwierigkeit mit ihnen vorgenommen werden; dazu kommt noch der ausgedehnte, zum Teil ausſchließliche Gebrauch, der im Verkehrsleben, im öffentlichen Rechnungsweſen, in der Wiſſenſchaft u. ſ. f. von den Decimalbrüchen gemacht wird. Sie nehmen jetzt, ſagt man, die erſte Stelle ein, die gemeinen Brüche müſſen ſich auch in der Schule beſcheiden in den Hintergrund zurückziehen." Dagegen wenden die andern ein: „Die Decimalbrüche ſind nur eine Unterart der gemeinen Brüche, ihre Behandlung, wenn ſie gründlich geſchehen ſoll, muß ganz auf dieſe ſich ſtützen, deshalb können ſie logiſch nur nach den letzteren kommen; die größere und eigentlich vornehmere Rolle, welche ſie nun ſpielen, ändert an dem logiſchen Verhältnis nichts; dabei darf auch nicht unbeachtet bleiben, daß die Decimalbrüche neben manchen leichteren Partieen doch auch ſolche enthalten, welche den Schülern anfangs mehr Schwierigkeiten bereiten als die gemeinen Brüche, wie z. B. das Leſen und Schreiben, das Setzen der Kommas beim Multiplizieren und Dividieren, und daß ſie dieſe aus dem täglichen Verkehr noch nicht verdrängt haben und wahrſcheinlich ebenſowenig verdrängen werden als in Frankreich, wo ſie ſchon ſeit bald hundert Jahren eingeführt ſind; man ſagt auch bei uns gewöhnlich nicht 0,5 Liter; 0,25 Stunde; oder 4,75 %, ſondern: ½ Liter; ¼ Stunde; 4¾ %. Dieſe Teilbezeichnungen bringen die Kinder mit in die Schule, welche ganz zweckmäßig daran anknüpft, indem ſie zuerſt die gemeinen Brüche behandelt. Dies wird bei der veränderten Stellung, die ſie jetzt gegen früher einnehmen, allerdings nicht mit der alten Ausführlichkeit, aber doch mit der Vollſtändigkeit geſchehen müſſen, welche die Rückſicht auf die ſpäter folgenden Decimalbrüche erfordert." Beide Anſichten ſind übrigens durch erfahrene Schulmänner vertreten, und wenn tüchtig ausgeführt, wird man auf dem einen, wie auf dem andern Weg ans Ziel kommen; die Streitfrage hat deshalb keine große praktiſche Bedeutung. Wie Grube die gemeinen Brüche ſchon auf der unterſten Rechenſtufe einführt, ſo verbinden manche Rechenbücher die Decimalbrüche auf 1 oder 2 Stellen mit den Ganzen, ſobald die Schüler das Weſen des dekadiſchen Syſtems kennen gelernt haben. Das Schreiben und Leſen, auch etwa das Addieren und Subtrahieren wird in dieſer Beſchränkung unſchwer begreiflich gemacht werden können; aber die bereits vorhandene Vielerleiheit würde um ein neues Element vorzeitig vermehrt, wozu keinerlei Nötigung vorliegt.

Was die Auflöſungsmethoden in den letzten zwanzig Jahren betrifft, ſo findet man in verſchiedenen Rechenbüchern wieder den Reeſiſchen Satz und das Rechnen mit aliquoten Teilen, aber nicht um ſie zu einer ausſchließlichen Herrſchaft zu erheben, ſondern nur um ſie in beſonders dafür geeigneten Fällen gebrauchen zu können; ebenſo die Proportionen, mit Rückſicht auf ſolche Schulen, welche ſie für ſpäteren weitergehenden mathematiſchen Unterricht nötig haben. Die am meiſten verbreitete Auflöſungsmethode iſt aber die Schlußrechnung. Obgleich ſchon über ein halbes Jahrhundert in den Schulen eingeführt, hat ſie doch noch keine allgemein anerkannte Darſtellungsform erhalten wie ſeiner Zeit der Reeſiſche Satz, die Regeldetri, oder auch ganz beſondere Rechnungsarten wie die Regula falſi, die Miſchungsrechnungen u. a. m. Für das praktiſche Leben iſt eine ſolche allerdings nicht durchaus notwendig, aber für den Schulunterricht ſchon aus dem Grunde ſehr wünſchenswert, weil anzunehmen iſt, daß ſie, allgemeiner

Digitized by Google

Zustimmung sich erfreuend, am ehesten den an sie zu stellenden Anforderungen entspreche. Und je einfacher, leichter, verständlicher und kürzer die Form ist, desto mehr Freude werden die Schüler dann haben, und desto fruchtbringender wird dieser Zweig des Rechenunterrichts sein. Man wird daher Verbesserungsvorschläge in dieser Richtung immer dankbar aufnehmen müssen. Ein solcher von Oberlehrer Zaiser in Ludwigsburg wird seit einiger Zeit in den Württembergischen Schulblättern besprochen. Der Vorschlag geht dahin, aus der Schlußrechnung den Ansatzbruch zu entfernen, indem man die Ergebnisse aus den einzelnen Schlüssen sich sofort ausrechnet. Die Aufgabe wird auf diese Weise in eine Reihe von besonderen Aufgaben zerlegt, die leichter zu übersehen, zu begreifen und zu berechnen sind, als wenn man schließlich alle in einen Quotienten zusammendrängt. Dabei werden alle leicht anwendbare Rechenvorteile benutzt. Der Rechner bekommt auf jeder Stufe einen wirklichen Begriff von dem Resultate, insofern dieses nicht bloß in angedeuteten Zahlenoperationen, sondern in einer ausgerechneten bestimmten Menge von Einheiten vor ihm liegt.

Die Rechnung mit aliquoten Teilen oder die welsche Praktik ist oben besprochen worden; man findet sie in verschiedenen neuen Rechenbüchern wieder mehr berücksichtigt als sonst, was nur gebilligt werden kann, da man sie unter die einfachsten Auflösungsarten zählen muß; sie ist eigentlich nur eine besondere Art von Schlußrechnung und schließt sich ganz natürlich an diese an. Manche Aufgaben löst sie einfacher als diese in ihrer gewöhnlichen Form und gewährt den Schülern eine angenehme, belebende Abwechslung und feine Verstandesübung, oft aber führt sie zu großer Weitläufigkeit, und hört dann auf praktisch zu sein.

Der Reesische oder, wenn er vielgliederig ist, der Kettensatz erscheint auch wieder in verschiedenen Rechenheften; wir haben aber nicht gehört, daß er in den Schulen aufs neue Eingang gefunden habe. Der Umstand, daß er mit benannten Zahlen gebildet und dadurch anschaulicher gemacht wird, mag auch dazu beitragen, daß noch manche Rechner eine gewisse Vorliebe für ihn zeigen, gegenüber dem Bruchsatz der Schlußrechnung, der nur unbenannte Zahlen enthält, wenngleich das Endresultat eine benannte ist.

Die Proportionen treten auf in Rechenheften, die für Realschulen, Gymnasien und andere höhere Lehranstalten bestimmt sind, wo man sie für den späteren Unterricht nötig hat; in den gewöhnlichen Volksschulen werden sie wohl selten mehr angetroffen, während der so wichtige und häufig angewandte Begriff des Verhältnisses auch in diesen Anstalten erklärt und an einfachen Aufgaben eingeübt werden muß. Wenn man den Schülern z. B. sagt: 2 Waren verhalten sich dem Gewichte nach wie 3:4, so sollen sie wissen, daß das soviel heißt als: Das Gewicht der ersten hat 3 solche Teile, wie das der zweiten 4, oder ist $^3/_4$ von diesem; bei gleicher Qualität muß dann auch der Preis der einen Ware $^3/_4$ von dem der andern sein. Manche Aufgaben lassen sich mittels der Verhältnisbestimmung einfach und kurz lösen.

Die sogenannten algebraischen Aufgaben, die sich in manchen Rechenheften von Anfang an finden, sind natürlich nicht durch Gleichungen, sondern durch unmittelbare Anwendung der Species zu lösen. Die Rätselform, in welche sie gewöhnlich eingekleidet sind, verleiht ihnen einen gewissen Reiz, und kann sie zu einer unterhaltenden Verstandesübung machen; sie müssen aber den Kräften der Schüler angemessen sein.

Darüber, daß in einer Schule, namentlich in der Volksschule, eine Auflösungsart die herrschende sein und bis zur möglichsten Sicherheit und Fertigkeit eingeübt werden müsse, besteht wohl keine Meinungsverschiedenheit; würden mehrere untereinander betrieben, so müßten sie sich gegenseitig Eintrag thun; es würde keine zu ihrem vollen Recht gelangen. Das hindert aber nicht, daß man die Schüler, wenn sie sich die zur Regel gemachte Rechnungsart fest angeeignet haben und Zeit und Umstände es gestatten, auch noch mit der einen oder andern leicht verständlichen und für gewisse Aufgabengruppen besonders geschickten Auflösungsweise bekannt mache, die sie dann später nach Geschmack und Be-

Digitized by Google

dürfnis anwenden und weiter ausbilden können. Leute, welche nach der Schulzeit nicht mehr viel Übung im Rechnen haben, kommen allmählich vom regelrechten Schulrechnen ab und bilden sich, vom gesunden Menschenverstand und wohl auch von alten Erinnerungen geleitet, eine besondere Rechenweise. Es wäre nicht ohne Interesse, wenn Eigentümlichkeiten solcher Naturrechnens von jemand zusammengestellt würden, der mit dem Volksleben vertraut ist; die Schule könnte wohl manche beachtenswerte Fingerzeige daraus entnehmen. Ein befreundeter Bezirksschulinspektor teilte aus seiner Gegend folgende Züge mit: Im gewöhnlichen Leben werde nicht abgezogen, sondern aufgerechnet, man sage also nicht: 7 von 9 bleibt 2; sondern 7 + 2 ist 9; wenn irgend möglich, werden die Rechnungen im Kopf gemacht, mehr durch unmittelbare Anwendung der 4 Species, als durch eigentliche Schlußrechnung, die aber besonders bei Zinsrechnungen doch auch im Gebrauch sei; manches werde nur annähernd berechnet, auch lasse man, um sich die Sache zu erleichtern, unbequeme Teile von geringem Werte einfach weg; mit aliquoten Teilen rechne man nicht selten, und zwar womöglich ebenfalls im Kopf. Wahrscheinlich haben verschiedene Gegenden, oft einzelne Dörfer ihre besonderen Eigentümlichkeiten.

Jänicke führt am Schluß seiner Geschichte des Rechenunterrichts (S. 456) folgende Stelle aus Salbergs Sachrechenmethode (München 1874) an: „Mir deucht es, als ob die Zahlenrechenmethode (d. h. die bisherige, hauptsächlich durch Diesterweg, Hentschel, Grube, Pleibel u. a. m. vertretene) ihren Kulminationspunkt erreicht habe und keiner Vervollkommnung mehr fähig sei. Wollen wir nicht auf dieser Stufe stehen bleiben, so erübrigt nichts, als mit dieser Methode zu brechen und dem Rechenunterricht nicht mehr die tote Zahl, sondern die lebensvolle Sache (statt der künstlichen Hilfsmittel die wirklichen Münzen, Maße und Gewichte selbst) zu Grunde zu legen. Damit kommen wir zur III. Periode: „das Sachrechnen" (nach dem Ziffer- und Zahlenrechnen). Für dieses wird dann noch „unbedingte Allseitigkeit, d. h. Vorführung aller Rechensätze auf jeder Zahlstufe" gefordert, wie auch, „daß das Kind das Rechnen durch sich selbst lehre." Wir glauben nicht, daß auf diese Weise das Aufgeben der bisherigen Methode begründet werden könne. Zunächst ist nicht nachgewiesen und wird auch nicht leicht nachzuweisen sein, daß sie ihren Höhenpunkt erreicht habe und keiner Verbesserung mehr fähig sei; was sodann das Sachrechnen betrifft, so zeigt jedes Schulrechenheft, daß es im gewöhnlichen Sinn bereits gehörig berücksichtigt wird, und an sich steht gar nichts im Wege es in Salbergs Sinn noch weiter auszudehnen, vorausgesetzt, daß jede Schule mit einem reichlich ausgestatteten Sachen- und namentlich Münzkabinett versehen werde; einer unbedingten Allseitigkeit zulieb werden aber gewiß nicht viele Lehrer einen Methodenwechsel wünschen, nachdem selbst die weniger anspruchsvolle Grubesche seit Jahren immer mehr beschränkt worden. Für einen solchen erheben sich indessen gewichtige Stimmen aus der Mitte der Lehrerwelt, aber aus andern Gründen: sie verlangen Umkehr zur Einfachheit und Natürlichkeit. Nach den vorangehenden Auseinandersetzungen können wir dieses Verlangen nur billigen. So geistreich auch Grubes Methode ausgedacht und von anderen noch weiter ausgebildet worden ist, so müssen wir doch zugeben, daß sie eine sehr künstliche ist und nicht die Einfachheit besitzt, welche man bei jedem Elementarunterricht fordern muß und welche gerade der erste Zahlenunterricht ganz natürlich von selbst darbietet. Konsequent ist sie nicht von vielen Lehrern durchgeführt worden. Die meisten haben die allseitige Behandlung der Zahlen auf kleinere Zahlenräume unter 100 beschränkt; einer der eifrigsten und thätigsten Anhänger der Methode, der leider nun verstorbene Seminar-Oberlehrer Guth, geht in seinem „Verbundenen Kopf- und Zifferrechnen für mehrklassige Volks-, Mittel- und Töchterschulen", 22. Auflage 1880, nicht über 10 hinaus, und es hat allen Anschein, daß die allseitige Behandlung auch dieses Zahlenraumes preisgegeben werde, was um so mehr zu erwarten ist, als gerade bei den ersten Anfängen möglichste Einfachheit vor allem not thue. Wie soll aber diese erzielt werden? Vielleicht könnte es dadurch geschehen, daß man den elementaren Rechenunterricht wieder auf die 4 Species gründet und sie nacheinander, also eine um die andere, behandelt. Dieses Verfahren wäre an sich schon nicht unmethodisch, denn

Digitized by Google

die 4 Species stehen in organischem Zusammenhang unter sich; sie bilden einen Fortschritt vom Leichteren zum Schwereren, und die eine dient der andern als notwendige Grundlage. Wer sicher und fertig addieren, besonders auch mit den Zahlen von 1—10 geläufig auf- und abzählen kann, dem muß das Subtrahieren leicht werden; die Multiplikation beruht auf der Addition, von welcher sie ja nur eine Abkürzung ist, wie die Division auf der Subtraktion und Multiplikation. Ist die erste der 4 Species innerhalb eines gewissen Zahlenraumes etwa von 1—100 in verschiedenen Abstufungen, in reinen und einfach benannten Zahlen mündlich und schriftlich fest eingeübt, so kommen die Kinder, schon mit einem guten Grundstock von Können und Wissen ausgestattet, an die zweite, welche nun für sie das Interesse der Neuheit hat und durch die Addition so vorbereitet ist, daß die Hauptschwierigkeiten eigentlich bereits überwunden sind. Ist auch die Subtraktion innerhalb desselben Zahlenraumes fertig gebracht, so können die Schüler, auf festem Boden stehend, wenn auch keine allseitige, so doch eine zweiseitige Betrachtung der wichtigeren Zahlen aus dem bis jetzt durchgearbeiteten Gebiete vornehmen, indem sie beide Operationen in zweckmäßiger Weise miteinander verbinden. Jede neu gewonnene Stufe stärkt die Kinder für die folgende, welche sie dann wieder mit der vorhergehenden in Verbindung setzen, bis sie schließlich wohl vorbereitet an die letzte und schwierigste kommen und dann, nachdem auch diese durchgearbeitet ist, mit wirklichem Gewinn und mit Leichtigkeit die allseitige Betrachtung der Zahlen vornehmen können, soweit sie noch für notwendig gehalten wird. Manche Lehrer behandeln die entgegengesetzten Species nebeneinander; es scheint aber doch, daß jede mehr zu ihrem Rechte komme, wenn sie erst allein durchgearbeitet und dann mit den andern verbunden wird. Die 4 Species auf die höheren Zahlenräume auszudehnen, kann, nachdem das Gebiet von 1—100 so gründlich behandelt worden ist, keine besondere Schwierigkeit mehr machen. Reicher an arithmetischem Wissen und Können, und mit gereifterem Verstand, kommen dann die Schüler an die gemeinen und Decimalbrüche, deren Verständnis ihnen nun auch leichter werden muß, als wenn man sie gleich anfangs damit belästigt. Man kann ihnen an geeigneter Stelle schon früher einen Begriff davon beibringen, was deswegen wünschenswert ist, weil die Kinder sie oft nennen hören; aber eine durch 3 bis 4 Jahre sich hinziehende vorbereitende Beschäftigung mit denselben muß dem Gesamtresultat des Rechenunterrichts mehr schaden, als sie der Bruchlehre nützt, weil dadurch die Vielerleiheit des Materials unzeitig vermehrt und der Hauptaufgabe, der festen Einübung der Grundrechnungsarten, Zeit und Kraft entzogen wird. Ob die Kinder etwas früher oder später näher damit bekannt werden, ist an sich gleichgültig; die Hauptsache ist, daß sie gründlich darin unterrichtet werden, wenn sie die rechte Reife dafür haben. Im übrigen sind wir für eine vollständige, zusammenhängende, wenn auch nach Umständen abgekürzte Behandlung der Brüche, weil es für Lehrer und Schüler immer etwas Unbefriedigendes hat, wenn wesentliche Stücke eines Unterrichtsgegenstandes ausgelassen oder zwischen andere, innerlich nicht zusammengehörige verschoben werden. Zeit wird bei der vorgeschlagenen Abänderung in keinem Fall mehr, eher weniger gebraucht werden als bei der Grubeschen Methode; die alten bewährten Grundsätze und Übungen, wenngleich letztere anders verteilt, würden beibehalten und die bürgerlichen Rechnungsarten nur insofern und zwar günstig davon berührt werden, als sie wieder eine festere Grundlage erhielten. Auf den ersten Anblick muß der Vorschlag reaktionär erscheinen. Aber genau betrachtet, bestünde die ganze Reaktion darin, daß er das erprobte Alte, welches man im Reformeifer wegwarf, wieder aufnimmt und vom Neuen das fallen läßt, was sich nicht bewährt, und damit wäre ein wirklicher Fortschritt erzielt; namentlich würde die auf den ersten Unterrichtsstufen so schädliche Vielerleiheit verschwinden und jene Einfachheit und Natürlichkeit wieder hergestellt werden, die man für den ersten Jugendunterricht fordern muß und nach der sich auch ein vielfaches Verlangen zeigt.

Litteratur. Aufgaben zum Kopfrechnen für Lehrer an Volksschulen, elementarisch geordnet und gelöst von W. Schmidt, Lehrer in Pretzsch a. E. 1. T.: Die fünf

Digitized by Google

ersten Schuljahre. (1 Mk.). 2. T.: Die drei letzten Schuljahre. (1,20 Mk.). 6. Auflage. Wittenberg (R. Herbst) 1879.

Praktisches Rechenbuch für deutsche Schulen. Nach der Münzordnung des Deutschen Reichs in stufenweiser Fortschreitung bearbeitet von J. Löser, Lehrer der Mathematik am Gymnasium zu Baden. 7 Hefte. Weinheim (Fr. Ackermann) 1878.

Aufgaben zum Kopfrechnen. Ein Hilfsbuch für Lehrer von A. Böhme, ordentl. Lehrer am Königl. Lehrerinnenseminar zu Berlin. 1. Heft: Zahlenkreis 1—10, 20, 100 und über 100. 4. Aufl.

2. Heft: Die Rechnungsarten mit mehrseitigen ganzen Zahlen. 6. Aufl.

3. Heft: Bruchrechnungen, Verhältnisbestimmungen, Regeldetri, Zins-, Rabatt-, Termin-, Gesellschaftsrechnungen. 3. Aufl.

Anleitung zum Unterricht im Rechnen von Böhme. Ein methodisches Handbuch für Lehrer, Seminaristen und Präparanden. 9. Auflage. Berlin (Müller) 1879.

Vollständiger Rechenunterricht für Volks- und mittlere Schulen; dem Normallehrgang gemäß unter Hinweisung auf den amtlichen Leitfaden von G. Keitel, Oberlehrer in Öhringen. I. Kursus 1. T.: mit unbenannten ganzen Zahlen. (I—III Abt. A.) 2. T.: mit benannten Zahlen und Brüchen. (III Abt. B—IV Abt. A.) 3. Aufl. Stuttgart und Öhringen (Schaber) 1875. II. Kursus für Oberklassen. Ausgabe für den Lehrer mit Antworten. (IV Abt. A und B.) 4. Aufl. Stuttgart (Kohlhammer) 1881.

Rechenbuch für deutsche Schulen. Methodisch geordnete Aufgabensammlung mit genauer Durchführung der vorgeschriebenen Abkürzungen der Münzen, Maße und Gewichte. 7 Hefte, bearbeitet von Breunert, Lehrer in Berlin und F. Kaselitz, Rektor der höheren Töchterschule zu Stolz in Pommern. Berlin (Nicolaische Buchhandlung). 1. Heft: Die vier Species mit den Grundzahlen (1—10) in allmählich bis zu 100 erweiterten Zahlenkreisen. 12. Aufl. 2. Heft: Die vier Grundrechnungsarten im Zahlenkreis bis 1000. 17. Aufl. 3. Heft: Die vier Grundrechnungsarten im unbegrenzten Zahlenraum. 15. Aufl. 4. Heft: Bruchrechnungen in reinen und angewandten Zahlen. 13. Aufl. 5. Heft: Decimalbrüche. Zusammengesetzte Regeldetri und Zinsrechnung. Vermischte Aufgaben. 10. Aufl. 6. Heft: Kettensatz. Verhältnisbestimmungen. Kurs- und Wechselrechnung, Mischungs-, Flächen- und Körper-, Zinseszinsrechnungen. 6. Aufl. 1883.

In den zwei ersten Heften wird noch keine Rücksicht auf das schriftliche Rechnen genommen. Im 3. Heft wird schon die Decimalbruchrechnung vorbereitet. Im 4. geht die Multiplikation und Division der Brüche der Addition und Subtraktion voran. Der Unterrichtsgang durchdacht und methodisch. Die Aufgaben gut gewählt und passend.

Grundstock von Rechenübungen und das Einmaleins als Grundlage der Bruchrechnung, für die Hand der Lehrer bearbeitet von G. Scheu, Mittelschullehrer in Eßlingen. Eine Zusammenstellung elementarer Übungen von den einfachsten Rechenoperationen bis in die Bruchrechnung hinein.

Das bürgerliche Rechnen. Eine reichhaltige Auswahl entsprechend geordneter Aufgaben aus dem Gebiet des bürgerlichen Lebens des gesamten praktischen Rechnens mit vollständiger Lösung. Zum Schulgebrauch wie zum Selbstunterricht bearbeitet von L. Mittenzweg. Leipzig (Merseburger) 1881.

Das Handbuch der Elementar-Arithmetik von August Ludwig Pleibel, Oberlehrer an der Bürgerschule in Stuttgart, Stuttgart (E. Koch), 8. Aufl. 1882 (Preis 6,40), ist eine sehr tüchtige, gründliche Arbeit, bestimmt für „die reifere Jugend", d. h. „solche Schüler, die im allgemeinen an ein geordnetes und richtiges Denken gewöhnt, im besonderen aber mit den vier Species in ganzen Zahlen und gemeinen Brüchen bekannt und in der Lösung auch etwas schwierigerer Aufgaben aus dem praktischen Rechnen bereits geübt sind". Das Buch setzt ungefähr die arithmetischen Kenntnisse und Fertig-

Digitized by Google

keiten voraus, welche das Ziel der Volksschule sind; es kann also für diese nicht bestimmt sein; man muß daher etwa an Realschulen, Gymnasien, Seminare denken. In der 8. Aufl. von 1882 wird auch wirklich die Bestimmung des Buches näher dahin angegeben: für Bürgerschulen, Realschulen und Seminare, sowie zum Selbstunterricht. In der 1. Abteilung behandelt es: die 4 Species in ganzen Zahlen und Decimalbrüchen, gemeinen Brüchen, entgegengesetzten Größen und benannten Zahlen; in der zweiten: die Rechnungsformen des Schlusses, der Gleichungen und Proportionen. Anwendung dieser Rechnungsformen auf die wichtigsten Rechnungsarten. In der dritten: die Potenzen, die quadratischen, logarithmischen und die unbestimmten Gleichungen, die Progressionen. Die 1. Abteilung enthält insbesondere die ganze Buchstabenrechnung, die Kettenbrüche, die 2. Abteilung die einfachen Gleichungen, d. h. vom ersten Grad mit einer Sammlung von algebraischen Aufgaben; Zins- und Zinseszins-, Rabatt- und Zielerrechnungen, Gesellschafts- und Teilungsrechnungen; Mischungsrechnungen, die 3. Abteilung Logarithmen; Gleichungen des 2. Grades, unbestimmte Gleichungen, arithmetisches und geometrisches Rechnen. Das Buch umfaßt also ungefähr den ganzen arithmetischen Unterrichtsstoff für Realschulen und Gymnasien; ist aber auch Lehrern an deutschen Schulen zu empfehlen, welche das Bedürfnis einer tieferen Begründung der Arithmetik fühlen, als die gewöhnlichen Schülerrechenbücher geben.

Rechenschule. Stufenmäßig geordnete Beispielsammlung für das mündliche und schriftliche Rechnen in niederen und höheren Schulen. Methodisch bearbeitet von Ludwig Böhringer, Kollaborator an der Realanstalt in Göppingen. Stuttgart. Verlag von Paul Neff. 1881. Die Rechenschule besteht in drei abgesonderten Heften. Das 1. Heft ist für Schüler vom 6.—8. Jahre bestimmt, und behandelt nach modifizierter Grubescher Methode die 4 Species in den Abstufungen von 1—10, 1—20, 1—100; die Abweichung von Grube besteht namentlich darin, daß nur je 2 entgegengesetzte Grundrechnungsarten nebeneinander vorgenommen werden, was ja auch sonst häufig geschieht. Das 2. Heft, für das dritte Schuljahr bestimmt, dehnt die 4 Species auf die höheren Zahlenräume aus und läßt sie nacheinander in denselben vornehmen. Das 3. Heft wendet die Grundrechnungsarten auf die mehrfach benannten Größen an; hier wird eigentlich nur das bei vielen so beliebte Sachrechnen getrieben. Nachdem die Schüler das Resolvieren und Reduzieren der verschiedenen Maßgrößen gelernt haben, wird in 4 Abschnitten nacheinander behandelt: die Addition, Subtraktion, Multiplikation und Division der Münzen, Hohlmaße, Längenmaße, Flächenmaße, Papiermaße, Gewichte, Zeitmaße, Körpermaße. Die Schüler können auf diese Weise allerdings mit den verschiedenen Größenmaßen bekannt werden, aber es fragt sich, ob das auf dieser Altersstufe nicht auf Kosten des Zahlenrechnens geschieht, und ob es nicht besser wäre, damit zu warten, bis man an die Decimalbrüche kommt. Jedenfalls liegt kein Bedürfnis vor, 9—10jährige Schüler schon mit den verschiedenen ausländischen Münzsystemen: dem österreichischen, französischen, amerikanischen, russischen, englischen bekannt zu machen.

Lehrbuch der Elementar-Arithmetik zum Gebrauch in Schulen, Lehrerbildungsanstalten und beim Selbstunterricht. Von J. G. Maier, Oberlehrer am Königl. Schullehrerseminar Künzelsau. Stuttgart. Verlag von D. Gundert. 1882. Der I. Teil behandelt das Rechnen mit absoluten Zahlengrößen und umfaßt das ganze Gebiet des elementaren Schulrechnens, dem der Verfasser dadurch eine tiefere Begründung zu geben sucht, daß er die Schüler mit den Grundsätzen, Lehrsätzen, Regeln und Erläuterungen, auf denen es beruht, bekannt macht. Damit will er auch den Übergang zum II. Teil, welcher von dem Rechnen mit algebraischen Größen handelt, also die Buchstabenrechnung und Algebra samt den Logarithmen, Progressionen und Kettenbrüchen in sich begreift, vorbereiten und erleichtern. Der I. Teil scheint sich besonders zur Benutzung in Präparandenanstalten, der II. in Schullehrerseminaren zu eignen. Das Lehrbuch geht auch in seinem I. Teile über die Bedürfnisse der Volksschule hinaus, es wird ihnen aber doch dienstbar werden, wenn namentlich jüngere Lehrer es zum Selbststudium ge-

Digitized by Google

brauchen, um ihre arithmetischen Kenntnisse zu erweitern und zu vertiefen, und ihre eigene Lehrweise an der Hand eines erfahrenen Schulmannes weiterzubilden.

Von demselben Verfasser sind erschienen 2 Bändchen „Kopfrechnungsaufgaben aus dem Gebiet der Elementararithmetik". Stuttgart. Verlag von D. Gundert, geordnet nach dem Gang des Lehrbuchs, so daß sie sich demselben leicht anschließen.

Übungsbuch für den Rechenunterricht an oberen und mittleren Klassen von Gelehrten-, Real- und Bürgerschulen nach der methodischen Grammatik des Schulrechnens von Otto v. Fischer bearbeitet von Theodor Schmidt, Rektor der Realanstalt in Rottweil, und Matthäus Grüninger, Professor an der Realanstalt in Reutlingen. I. Bändchen: für 8—10jährige Schüler. Druck und Verlag von Steinkopf in Stuttgart. 1880. II. Bändchen 1881: für 10—12jährige Schüler; III. Bändchen 1882: für 13—14jährige Schüler. Das I. enthält die 4 Species in reinen Zahlen, leichtere Münzreduktionen und Preisberechnungen. Klammerrechnen mit reinen Zahlen. Rechnen mit vielfach benannten Zahlen; das II.: Rechnen mit gemeinen und mit Decimalbrüchen (untere Stufe), Bruchsatz; das III. Bändchen: Bruchrechnung, höhere Stufe, Auflösungsmethoden für das bürgerliche Rechnen; im Anhang: geometrisches Rechnen mit Ausziehen der Quadratwurzel. Der Unterrichtsstoff ist in jedem der 3 Bändchen in eine Reihe methodisch geordneter Übungen und den dazu gehörigen Zahlentafeln auseinander gelegt, zweckmäßige Erklärungen, Fingerzeige zu Auflösungen, Ansatzformen u. s. w. finden sich eingestreut, aber, wie es scheint, namentlich im III. Bändchen doch nicht in genügendem Umfang. Lehrer, welche das Übungsbuch benutzen, wünschten deshalb einen Schlüssel dazu, nicht nur um die Resultate der Schüler, sondern auch ihre eigenen kontrollieren zu können; denn es finden sich z. B. unter den Rechnungen mit Zahlformen und den bürgerlichen Rechnungsarten Aufgaben, welche nicht nur jüngeren Schülern, sondern auch weniger geübten älteren Rechnern Schwierigkeiten bereiten, die leicht zu einem falschen Resultat führen und zu deren Überwindung eine verständige Beihülfe erwünscht und gestattet ist. Eine solche ist nun durch den „Schlüssel" zu dem Übungsbuch gewährt und wird ohne Zweifel zu dessen weiterer Verbreitung beitragen; bei der Bearbeitung einer neuen Auflage wäre es aber gewiß wünschenswert, daß die Rechnungen mit verwickelten Zahlformen und großen Zahlen, wie die schwierigsten Aufgaben aus dem bürgerlichen Rechnen, die überdies keinen besonderen praktischen Wert haben, möglichst entfernt würden; der enge Anschluß an die „methodische Grammatik" namentlich im II. Bändchen, in welchem eine fortlaufende Verweisung auf die Paragraphen derselben stattfindet, wird aus dem einfachen Grunde aufgehoben werden müssen, weil sie in der 2. Auflage eine ganz andere Gestalt bekommen.

Otto v. Fischers methodische Grammatik des Schulrechnens. 2. Aufl. Für den Schul- und Selbstunterricht bearbeitet von C. F. Hertter, Rektor der Realanstalt in Göppingen. Stuttgart, 1884. Druck und Verlag von J. F. Steinkopf. Die erste Auflage hat trotz unbestreitbarer Vorzüge, wie: scharfe Begriffsbestimmungen, streng logische und vielseitige Lösung praktischer Aufgaben, konsequentes Bestreben den Rechenunterricht geistbildend und praktisch zu machen, umfangreiche alphabetische Zusammenstellung von Kunstausdrücken mit den vielen Lesern erwünschten Erklärungen, keinen rechten Anklang gefunden. Diese Vorzüge sind auch auf die 2. Aufl. übergegangen, welche aber zugleich den Stoff methodischer, übersichtlicher ordnet und zweckmäßig beschränkt, indem sie Veraltetes und weniger zur Sache Gehöriges ausgeschieden hat, wogegen aber manche frühere Lücke ausgefüllt worden ist. Die Grammatik des Schulrechnens — dieser vielen unsympathische Titel wurde aus Pietät gegen den † Verfasser beibehalten — ist, um den Gebrauch zu erleichtern, in 2 Teile zerlegt worden. Der erste, allgemeine Teil enthält die 4 Species in ganzen und gebrochenen Zahlen mit Lehrsätzen, Regeln und Beweisen in systematischer Darstellung; ferner eine Übersicht der wichtigsten Auflösungsmethoden und endlich das bürgerliche Rechnen. In dem zweiten, besondern Teil wird der im ersten enthaltene Stoff zum Behuf des Unterrichts auf die 8 Schuljahre vom 6.—14. Jahr

Digitized by Google

verteilt mit fortlaufenden praktischen Fingerzeigen für den Lehrer. Im 1. Jahre sollen z. B. die 4 Grundrechnungsarten von 1—10 und 1—20, im 2. von 1—100 vorkommen; aber nicht nach Grubes Methode neben-, sondern nacheinander u. s. w. Da das Buch nicht für die Hand der Schüler bestimmt ist, so hat es auch keine besonderen Übungstabellen, an ihrer Statt wird auf die von Grüninger und Schmidt verwiesen. In seiner jetzigen Gestalt wird es besonders von Lehrern an lateinischen und realistischen Schulen und namentlich auch von Lehramtskandidaten gerne benutzt werden. —

Es war noch die Absicht des Verfassers, die Lehrbücher von Prof. Ch. Harms:

Rechenbuch für Volksschulen und die unteren Klassen höherer Schulen, 7. Aufl. Oldenburg (Stalling) 1810,

Rechenbuch für die Vorschule, 5. Aufl., 1883,

Rechenbuch für Gymnasien, Realschulen, Gewerbeschulen ꝛc. von Ch. Harms und Dr. Albert Kallius, 9. Aufl., 1882, und Resultate zu den Aufgaben im Rechenbuch,

sowie die verschiedenen Rechenbücher von Prof. Stockmayer, Aufgaben für den Rechenunterricht, Heilbronn (Scheurlen), eingehender zu besprechen. Ehe er aber die Arbeit gänzlich vollendete, wurde er inmitten voller Thätigkeit nach kurzer Krankheit vom Tod abgerufen. **Wildermuth.** †

Rechtschreibung. Der Ausdruck ist eingeführt von Schottelius (1663) als Verdeutschung des griechisch-lateinischen orthographia, dessen sich die früheren Grammatiker ausschließlich bedienen, wo sie nicht weitläufigere Umschreibungen anwenden. Rechtschreibung oder Orthographie können wir definieren als „Anweisung eine Sprache richtig zu schreiben". Diese Definition ist aber eine sehr unbestimmte, wenn nicht auch festgesetzt wird, welches die Norm sein soll, wonach über Richtigkeit und Unrichtigkeit entschieden werden soll. Es sind zwei verschiedene Normen denkbar: einerseits die möglichste Zweckmäßigkeit der verwendeten Schriftzeichen, andererseits der im Laufe der Zeit fixierte Schreibgebrauch. Der Mangel an einer klaren Unterscheidung zwischen diesen beiden Normen hat viel Verwirrung hervorgerufen. Man kann sagen, daß bei allen Aufstellungen orthographischer Regeln beide Normen nebeneinander wirksam gewesen sind, nur in sehr verschiedenem Verhältnisse. Je weniger noch der Schreibgebrauch fixiert war, um so mehr konnte der Rechtschreibungslehrer nach dem Maße seiner Einsicht die erste Norm zur Geltung zu bringen suchen. Jeder Fortschritt in der Fixierung drängte die unmittelbare Wirksamkeit dieser Norm zurück, bis sie auf ein Minimum eingeschränkt wurde, wenigstens in allen denjenigen Rechtschreibungslehren, die auf eine unmittelbare praktische Anwendung bedacht waren. Jeder Versuch, der ersten Norm wieder eine größere Bedeutung zu geben, mußte nunmehr als ein revolutionäres Unternehmen erscheinen und konnte wenig Aussicht auf unmittelbaren Erfolg haben.

Um zweckmäßig zu sein, muß die Schreibung einerseits einen möglichst vollkommenen Ersatz für die mündliche Rede bieten, aus dem sich Laut und Sinn so unzweideutig als möglich ergeben. Das ist erforderlich für die Bequemlichkeit des Lesens. Sie muß aber andererseits auch sich zu diesem Zwecke möglichst einfacher Mittel bedienen. Das ist erforderlich für die Bequemlichkeit des Schreibens und die Leichtigkeit des Erlernens der Orthographie. Der Klang der gesprochenen Sprache wird natürlich am besten ersetzt, wenn eine möglichst genaue Entsprechung zwischen ihren einzelnen Lauten und den dafür verwendeten Schriftzeichen stattfindet. Wird in einer Orthographie nur dieses Ziel erstrebt, so können wir sagen: sie steht unter der ausschließlichen Herrschaft des lautlichen (phonetischen) Princips. Das ist gewöhnlich der Fall bei der ersten schriftlichen Fixierung einer Sprache. Es giebt auch heutzutage eine starke Partei unter den Theoretikern der Rechtschreibung, welche das lautliche Princip als das alleinberechtigte betrachtet wissen wollen. Als eigentliches Grundprincip der Rechtschreibung ist es immer und überall angesehen. Aber ihm haben sich einige Nebenprincipien zur Seite gestellt, deren Geltung innerhalb gewisser Grenzen als zweckmäßig angesehen worden ist. Sie beruhen darauf, daß neben den Lauten der Sprache der Sinn eine Berücksichtigung

Digitized by Google

findet. Wir können sie bezeichnen als das Princip der Analogie und das der Differenzierung.

Das phonetische Princip läßt sich nicht bis zu dem Grade durchführen, daß die Schrift ein vollgültiger Ersatz der gesprochenen Rede sein könnte. Schon daß wir überhaupt das Wort in eine bestimmte Anzahl von Lauten zerlegen, die wir dann durch je einen Buchstaben wiedergeben, ist eigentlich nicht korrekt. In Wahrheit besteht das Wort aus einer zusammenhängenden Reihe von unendlich vielen Lauten. Man kann das am deutlichsten an den sogenannten Doppellauten (Diphthongen) beobachten. Sprechen wir z. B. ein ai, so machen wir, indem wir von der Mundstellung für a in die für i übergehen, alle möglichen Zwischenstufen zwischen beiden durch, deren es natürlich unendlich viele giebt, und währenddem wird der Klang der Stimme nicht unterbrochen. Wir bezeichnen also mit den Buchstaben nicht die ganze Reihe der gesprochenen Laute, sondern nur gewisse charakteristische Momente. Aus diesen ergiebt sich allerdings das Dazwischenliegende bis zu einem gewissen Grade mit Notwendigkeit, aber auch nur bis zu einem gewissen Grade. Es bleibt immer noch ein Spielraum zu allerhand Variationen, die zum Teil recht merklich ins Gehör fallen und auf denen viele Unterschiede zwischen verwandten Mundarten beruhen.

Halten wir uns aber auch nur an die charakteristischen Momente in den Lautreihen, wie sie durch die Buchstaben ausgedrückt werden, so ergiebt die wissenschaftliche allgemeine Lautlehre (Phonetik, Lautphysiologie) das Resultat, daß auch für exakte Bezeichnung dieser Laute die Schrift nicht zureicht, da die Zahl der möglichen Laute eine unendlich große ist. Man kann allerdings, indem man alle geringfügigen, schwer bemerkbaren Unterschiede bei Seite läßt, eine bestimmte Anzahl möglicher Laute aufstellen, aber diese Anzahl wird dann eine recht erhebliche sein und die Abgrenzung kann nicht ohne Willkür vorgenommen werden. Die bisherigen Versuche, ein allgemeines, für alle Sprachen der Erde anwendbares Alphabet zu finden, sind daher auch sehr mangelhaft ausgefallen. Die zu praktischem Zwecke verwendeten Alphabete enthalten immer nur eine im Verhältnis zu der Masse der möglichen unterscheidbaren Laute geringe Zahl von Zeichen, und sie können sich damit begnügen, weil bei der Verwendung dieser Zeichen immer nur Rücksicht auf eine bestimmte Sprache genommen ist, oder vielmehr nur auf eine bestimmte Mundart, eine ganz bestimmte Sprechweise. Innerhalb jeder einzelnen Mundart aber kommt von der Menge der möglichen unterscheidbaren Laute immer nur eine beschränkte Zahl vor, in der einen etwas mehr, in der andern etwas weniger, in der einen diese, in der andern jene. Wohl nie deckt sich der Lautvorrat einer Sprache, einer Mundart genau mit dem einer andern. Wenn daher, wie so häufig, verschiedene Sprachen sich der gleichen Buchstaben bedienen, so ist das nur dadurch möglich, daß nicht durchaus jedem Zeichen ganz der gleiche Lautwert untergelegt wird. Wo auf einem größeren Sprachgebiete eine in der schriftlichen Niedersetzung einheitliche Sprache besteht, verbleiben darum doch in der mündlichen Rede, auch wenn sie sich noch so sehr in Einklang mit der Schrift zu setzen sucht, lautliche Verschiedenheiten zwischen den einzelnen Landschaften. So werden z. B. die weichen Laute g, d, b, ſ in Niederdeutschland unter Mitwirkung des durch die Stimmbänder hervorgebrachten Stimmtones gesprochen, in Oberdeutschland durchaus ohne denselben. Um solche Unterschiede kümmert sich die Orthographie nicht, weil sie gar nicht das Ziel verfolgt, eine für jedermann genügende Charakteristik eines Lautes zu geben, sondern dem Leser nur andeuten will, welcher unter den ihm seiner Mundart nach geläufigen Lauten gemeint ist.

Eine einigermaßen genaue Darstellung der gesprochenen Rede würde auch noch die Berücksichtigung wichtiger Momente verlangen, die gar nicht durch Buchstaben bezeichnet werden oder wenigstens konsequenterweise nicht bezeichnet werden sollten. Hierher gehört das Tempo der Rede, das Quantitätsverhältnis der einzelnen Laute, der Wechsel in der Stärke der Hervorbringung (Accent), in der Höhe und Tiefe des Stimmtones (gleichfalls als Accent bezeichnet, so daß das Wort doppelsinnig ist). Auch in der rela-

Digitized by Google

kommensten Orthographie pflegt nur weniges davon, und zwar in mangelhafter Weise bezeichnet zu werden. Es wird auch hier wieder vorausgesetzt, daß sich für denjenigen, dem die Sprache geläufig ist und der mit Verständnis liest, dies alles von selbst versteht.

Eine Orthographie nach phonetischem Princip hat daher alles geleistet, was für den praktischen Zweck erforderlich und durchführbar ist, wenn sie für jeden in der betreffenden Sprache vorkommenden Laut, d. h. genauer für jeden charakteristischen Punkt innerhalb des zusammenhängenden Redestroms je ein bestimmtes Zeichen besitzt, dazu vielleicht Unterscheidungszeichen, um die langen Vokale von den kurzen, die stärker betonten Silben von den schwächer betonten abzuheben.

Es giebt wenige Orthographieen, welche diesen Anforderungen vollkommen genügen. Die meisten leiden sowohl an einem Mangel, wodurch sie genötigt sind, das gleiche Zeichen für mehrere verschiedene Laute zu verwenden, als an einem störenden Überfluß, indem sie nebeneinander verschiedene Zeichen für den gleichen Laut gebrauchen.

Derartige Übelstände stellen sich in der Regel schon ein bei der ersten schriftlichen Fixierung einer Sprache. Es liegt das nicht bloß an dem Ungeschick der ersten Schreiber, sondern ist in der Art und Weise begründet, wie eine solche Fixierung gewöhnlich stattfindet. Fast sämtliche Völker haben sich ihr Alphabet nicht selbständig den Bedürfnissen ihrer Sprache gemäß erschaffen, sondern sie haben das Alphabet einer fremden Sprache, so gut es gehen wollte, der ihrigen angepaßt. Da man in der eigenen Sprache mehrere Laute hatte, welche in der fremden nicht vorkamen, so mußte man sich damit behelfen, daß man dafür Zeichen wählte, welche in der fremden für einigermaßen ähnliche Laute gebraucht wurden. So entstand eine Unsicherheit, ein Schwanken in Bezug auf die Wahl der Buchstaben. So traf es sich, daß man bald für einen Laut mehrere Zeichen zur Verfügung hatte, bald für mehrere Laute nur ein Zeichen. Namentlich aus diesem Grunde ist die althochdeutsche Schreibweise eine so sehr schwankende. Manche Übelstände hatte sie allerdings schon aus der lateinischen Orthographie hinübergenommen.

Bei der weiteren Entwickelung der Orthographie konnte zwar durch eine zweckmäßigere und konsequentere Verteilung der Schriftzeichen manches gebessert werden, aber andererseits war es eine notwendige Folge der Sprachentwickelung, daß sich immer wieder von neuem Abweichungen von den Forderungen des phonetischen Principes herausstellten. Es giebt keine Sprache, deren Laute nicht beständig der Veränderung ausgesetzt wären. Dieser Veränderung sich immer genau anzupassen, ist die Orthographie schon deshalb außer Stande, weil der Lautwandel ganz allmählich und unmerklich von Stufe zu Stufe fortschreitet, während ein Wandel in der Schreibung immer nur sprungweise vor sich gehen kann. Es entstehen aber auch durch den Lautwandel ganz neue Laute, die bei der ersten schriftlichen Fixierung noch nicht vorhanden waren, für die daher auch kein Buchstabe zur Verfügung steht. Wenn z. B. im Französischen der Doppellaut ai zu dem einfachen Laute ä wurde, so bot sich kein Mittel dar, das in der Schrift auszudrücken, und da willkürliche Erfindung eines ganz neuen Zeichens schwer durchzuführen ist, ergab es sich als das einfachste, in der Schreibung die alte Buchstabenverbindung beizubehalten. Auf diese Weise sind häufig Buchstabenverbindungen zu Zeichen für einen einfachen Laut geworden, im Deutschen z. B. sch, ie, die Verbindung der Vokale mit h, welches zum bloßen Dehnungszeichen geworden ist. Die größere Ausdehnung, welche die Verwendung der Schrift, vollends der Druckschrift erlangt, trägt aber auch geradezu dazu bei, die Aufmerksamkeit auf das Verhältnis der einzelnen Laute zu den einzelnen Buchstaben abzustumpfen, indem sich an das Schriftbild eines Wortes das Gefühl für die Bedeutung direkt anknüpft, ohne erst durch den Klang vermittelt zu werden, welchen man sich daher gar nicht deutlich zum Bewußtsein bringt. Diese direkte Verbindung von Bedeutung und Schriftbild muß besonders fest werden, wenn sich eine Gemeinsprache bildet, welche das Gebiet der schriftlichen Aufzeichnung den Mundarten ganz oder überwiegend entreißt. Es ist in der Natur der Sache begründet, daß sich eine Gemeinsprache immer früher und vollständiger in der geschriebenen Sprache fixiert als in der gesprochenen, weshalb man sie ja auch allgemein als die Schriftsprache

Digitized by Google

bezeichnet. Die Aussprache kann niemals denselben Grad von Gleichmäßigkeit erreichen wie die Schreibung. Die letztere, nicht die erstere ist die eigentliche feste Grundlage für die Einheitlichkeit der Schriftsprache. Während früher die Aussprache als Norm für die Schreibung diente, ist nach vollendeter Festsetzung der Schriftsprache die Schreibung bis zu einem gewissen Grade zu einer Norm für die Aussprache geworden. Jeder Versuch die festgesetzte Schreibung zu verändern, auch wenn er der veränderten Aussprache sich anzupassen sucht, wird leicht zu einer Gefährdung für die Einheit der Schriftsprache und stößt eben darum auf Widerstand bei denjenigen, welchen an der Aufrechterhaltung dieser Einheit gelegen ist.

Der Überfluß von Lautzeichen hat zunächst die Folge, daß ein beliebiges Schwanken der Schreibung entsteht. Dieses pflegt durch die geschichtliche Entwickelung beseitigt zu werden, aber nicht immer, wie es den Forderungen des phonetischen Princips entsprechen würde, dadurch, daß ein überflüssiger Buchstabe ganz ausgestoßen wird, sondern so, daß die mehrfachen Zeichen beibehalten und nur für jedes einzelne Wort ein bestimmtes Zeichen ausgewählt wird. So verhält es sich z. B. bei uns mit f und v, mit der verschiedenen Mitteln die Vokallänge zu bezeichnen.

Erst der Mangel an einer konsequenten Durchführung des phonetischen Princips ist es, was allmählich die beiden oben erwähnten Nebenprincipien zur Geltung bringt.

Das Princip der Analogie verlangt, daß eine möglichste Übereinstimmung in der Schreibung zwischen den verschiedenen Formen des gleichen Wortes und zwischen nahe verwandten Wörtern bestehe. Danach schreibt man z. B. kannte mit nn wegen kennen u. s. w., wiewohl man dem Laute nach so wenig eine Veranlassung zur Doppelschreibung hätte wie bei dem Subst. Kante. Es ist an und für sich denkbar, daß das Analogieprincip schon bei der ersten schriftlichen Aufzeichnung einer Sprache zur Geltung kommt, thatsächlich aber pflegt es erst nach längerer geschichtlicher Entwickelung der Rechtschreibung maßgebend zu werden. Es hat im Alt- und Mittelhochdeutschen und selbst im älteren Neuhochdeutschen noch wenig Einfluß. Die Analogie schützt entweder nur die ursprüngliche Übereinstimmung in der Schrift, wo sie in der Aussprache durch Spaltung verloren geht (vgl. franz. un — une, petit — petite), oder sie stellt geradezu erst wieder Übereinstimmung her, wo sie auch schon in der Schreibung verloren war (vgl. Mann — Mannes, sandte — senden = mittelhochdeutsch man — mannes, sante — senden).

Das Princip der Differenzierung verlangt Unterscheidung gleichlautender Wörter von verschiedener Bedeutung (vgl. fetter — Vetter, Seite — Saite, mehr — Meer). Es ist nur anwendbar, wo mehrere gleichbedeutende Zeichen zur Verfügung stehen.

Die Festsetzung der Rechtschreibung hat sich teils nach dem Beispiele vollzogen, welches unter der Masse der Schreibenden, später auch der Druckenden einer dem andern gegeben hat, teils durch ausdrückliche Unterweisung, mündliche und schriftliche, durch Aufstellung von Regeln. Die instinktive Befolgung des Gebrauches ist natürlich das Ältere, wenn auch einzelne theoretische Erwägungen und Versuche zur Aufstellung von Regeln in eine sehr frühe Zeit zurückgehen. Handbücher der Rechtschreibung entstehen zuerst im sechzehnten Jahrh., ausgehend von Schulmeistern oder Notaren (vgl. Joh. Müller, Quellenschriften und Geschichte des deutschsprachlichen Unterrichts bis zur Mitte des 16. Jahrhunderts. Gotha 1882). Die ältesten befassen sich nur mit dem Verhältnis der einzelnen Zeichen zu den einzelnen Lauten, die jüngeren fangen allmählich an nach dem ihnen vorschwebenden Ideale einer Schriftsprache einen bestimmten Schreibgebrauch für ganze Wörter festzusetzen. Die Orthographie wird dann ein Teil der vollständigen Grammatiken, während daneben noch immer besondere Orthographiebücher herlaufen. Ohne diese systematischen Anweisungen und den darauf basierten Schulunterricht würde es nie möglich gewesen sein, unsere Rechtschreibung bis zu dem Grade von Konsequenz zu bringen, den sie in unserm Jahrhundert erreicht hat. Aber die Verfasser derselben, auch diejenigen, welche den tiefgreifendsten Einfluß ausgeübt haben, wollten doch niemals etwas Neues selbständig schaffen, sie waren immer bemüht, sich möglichst an den schon bestehenden Gebrauch und die Regeln ihrer Vorgänger zu halten.

Digitized by Google

Ihr bestimmender Einfluß ging nur soweit, als noch ein Schwanken bestand, welches sie nach den oben besprochenen Principien, zum Teil auch nach Zufall und Laune zu beseitigen suchten.

Bestrebungen, welche mit weniger Respekt vor dem zur Zeit Feststehenden auf radikale Reformen ausgingen, sind erst in den letzten Jahrzehnten aufgetaucht. Es sind dabei zwei ganz verschiedene Richtungen zu unterscheiden. Die eine, welche man als die historische zu bezeichnen pflegt, sucht, indem sie die Tradition der letzten Jahrhunderte nicht als berechtigt anerkennt, die Orthographie mehr oder minder wieder dem mittelhochdeutschen Standpunkte anzunähern, wobei sie allerdings nicht sowohl den wirklich in der mittelhochdeutschen Zeit bestehenden Schreibgebrauch im Auge hat, als die nach phonetischen Principien zurechtgemachte Schreibweise unserer kritischen Ausgaben. Die andere Richtung erstrebt eine strengere Durchführung des phonetischen Principes. Beide Richtungen werden von Laien häufig miteinander verwechselt und treten auch wirklich öfters in unklarer Mischung auf. Eine solche Verwechselung und Vermischung ist deshalb möglich, weil sie zufällig in manchen Resultaten zusammentreffen.

Die historische Richtung schließt sich an die historische Sprachforschung an. J. Grimm hat den Anstoß dazu gegeben. Er selbst ist in der Praxis behutsam und nicht sehr konsequent vorgegangen. Aber radikalere Bestrebungen wurden durch seine Anregungen ins Leben gerufen. Unter diesen Versuchen ist in erster Linie zu nennen die Abhandlung von K. Weinhold, Über deutsche Rechtschreibung (Ztschr. f. d. östreichischen Gymnasien, Jahrg. 1852, auch besonders erschienen). Diese Richtung strebt danach, möglichst Unterscheidungen aufrecht zu erhalten, welche die ältere Sprache gemacht hat, die aber in der jetzigen gesprochenen Sprache nicht mehr bestehen; sie verlangt z. B., daß man eßen, aber Esse schreiben soll, weil es im Mittelhochdeutschen ezzen — esse heißt. Ja sie geht in ihrem Extrem soweit, daß sie in einer Anzahl von Fällen die ältere Schreibweise wiederherstellen will, wo die jetzt mustergültige Aussprache direkt widerspricht; sie verlangt z. B., daß man Leffel, ergetzen, Hilfe schreiben soll. Es liegt dabei die Hoffnung zu Grunde, daß es auf diese Weise gelingen könne, allmählich auch die Aussprache nach dem Mittelhochdeutschen zu korrigieren. Diese Bestrebungen sind am gründlichsten bekämpft von Rud. v. Raumer in mehreren Abhandlungen, die man jetzt in seinen Gesammelten sprachwissenschaftlichen Schriften (Erlangen 1863) beisammen findet. Er vertritt mit Entschiedenheit den Grundsatz, daß die Rechtschreibung nicht irgendwelche sprachgeschichtliche Thatsachen zu lehren, sondern lediglich dem praktischen Interesse der Gegenwart zu dienen hat. Die historische Richtung ist denn auch mehr und mehr in den Hintergrund gedrängt.

Die phonetische Richtung hat zunächst namentlich im Kreise der Stenographen eifrige Vertreter gefunden. Vgl. G. Michaelis, Die Vereinfachung der deutschen Rechtschreibung vom Standpunkte der Stolzeschen Stenographie beleuchtet, Berlin 1854. Dazu ein Wörterbuch, 1856. Neue Bearbeitung der Schrift unter dem Titel: Vorschläge zur Regelung und Vereinfachung der deutschen Rechtschreibung, Berlin 1774. Michaelis redigierte von 1753—1779 eine Zeitschrift für Stenographie und Orthographie. Weiterhin waren es die Fortschritte der Phonetik (Lautphysiologie), die zu Reformbestrebungen anregten. Diese Richtung hat mehr und mehr die Oberhand über die historische gewonnen. Aber wenn man auch darüber einig ist, daß jede Verbesserung der Orthographie auf Grund des phonetischen Principes vorgenommen werden müsse, so kann man doch darüber sehr verschiedener Ansicht sein, bis zu welchem Grade solche Verbesserungen praktisch durchführbar sind, und so ist auch innerhalb dieser Richtung eine große Verschiedenheit des Standpunktes möglich.

Allen diesen Reformbestrebungen gegenüber steht eine Richtung, die durchaus an der einmal fixierten Schreibung festzuhalten sucht. Dieselbe ist litterarisch hauptsächlich vertreten durch Daniel Sanders, dessen Streben auf möglichste Verdeutlichung des Sinnes gerichtet ist, der daher besonders auch die Unterscheidung gleichlautender Wörter

Digitized by Google

von verschiedener Bedeutung in Schutz nimmt. Auf diesem konservativen Standpunkte steht, das ist nicht zu leugnen, die große Masse der Nation. Es liegt das in der Natur der Sache. Denn wenn man sich einmal an eine Schreibweise mit allen ihren Mängeln und Inkonsequenzen gewöhnt hat, so wirkt jede Abweichung davon zunächst störend. Eine Reform der Rechtschreibung kommt immer nur der jüngeren Generation zu gute, welche dieselbe erst zu erlernen hat, die ältere weiß dieselbe in der Regel nicht zu schätzen.

Das Eindringen der Reformbestrebungen in die Schule und die dadurch entstandene Verwirrung und Unsicherheit hat neuerdings ein Einschreiten der Regierungen veranlaßt, wie es früher nie stattgefunden hat. Die hannöversche Regierung war die erste, welche ein officielles Regelbuch für die Schulen veröffentlichte (1855). Ihr folgte die württembergische (1861). In Preußen beschränkte man sich zunächst mit einem Erlasse gegen willkürliche Abweichungen einzelner Lehrer von dem Herkömmlichen (1862, wiederholt 1868). Innerhalb der preußischen Lehrerschaft wurde der Versuch gemacht, durch freie Vereinigung eine Übereinstimmung zu erzielen. Der Verein der Berliner Gymnasial- und Realschullehrer veranlaßte die Ausarbeitung eines Regelbuches (1871), welches, ohne offizielle Geltung zu haben, doch eine große Autorität gewann. Da gab die im Oktober 1872 tagende Versammlung von Delegierten der deutschen Regierungen, welche über Fragen des höheren Schulwesens verhandelten, den Anstoß zu dem Versuche, eine einheitliche Orthographie für das Deutsche Reich festzusetzen. Auf Grund der von dieser Versammlung gemachten Vorschläge setzte sich das preußische Kultusministerium in Verbindung mit den übrigen Bundesregierungen. Rud. v. Raumer wurde beauftragt, einen Entwurf auszuarbeiten, und im Anfang des Jahres 1876 trat eine von den verschiedenen Regierungen beschickte Kommission zusammen, um auf Grund dieses Entwurfes die endgültige Feststellung vorzunehmen. Die Resultate der Verhandlungen wurden veröffentlicht unter dem Titel: Verhandlungen der zur Herstellung größerer Einigung in der deutschen Rechtschreibung berufenen Konferenz. Halle 1876. Zur Ausführung kamen die Beschlüsse nicht, wohl weil die Majorität weit über die gemäßigten Reformvorschläge des Raumerschen Entwurfes hinausgegangen war und eine radikalere, aber doch auch wieder nicht konsequente Umgestaltung der Rechtschreibung beliebt hatte, die den Regierungen zu gewaltsam schien. Bei den Maßregeln, welche nun von den letzteren getroffen wurden, bildete wieder der Raumersche Entwurf die Grundlage. Es kam aber zu keinem gemeinsamen Vorgehen der Regierungen, wenn sie auch gegenseitig aufeinander Rücksicht nahmen. Es erschienen eine Reihe offizieller Regelbücher für die Schulen der einzelnen Staaten. Bayern ging voran: Regeln und Wörterverzeichnis für die deutsche Rechtschreibung zum Gebrauche an den bayerischen Schulen, München 1879. Entscheidend war, daß bald darauf Preußen den gleichen Schritt that (1880). Diesem Beispiele folgten dann Sachsen, Württemberg und Baden. Diese Regelbücher stimmen der Hauptsache nach überein, zeigen aber in Kleinigkeiten mehrere Abweichungen. Neuerdings ist ein Werk erschienen, welches auf Grund der amtlichen Festsetzungen ausführlicher als die offiziellen Regelbücher über alle Einzelheiten zu orientieren sucht: Konr. Duden, Vollständiges orthographisches Wörterbuch für die Schule, Leipzig 1883. Eine wissenschaftliche Erläuterung des preußischen Regelbuches giebt Wilmanns, Kommentar zur preußischen Schulorthographie, Berlin 1880.

Wir befinden uns infolge des Vorgehens der Regierungen in einem unnatürlichen Zwiespalt zwischen der Schreibung der Schule und derjenigen, an welcher die Erwachsenen noch in ihrer ganz überwiegenden Mehrheit festhalten. Aus diesem Zwiespalt allmählich herauszukommen muß das Ziel sein, welches zunächst anzustreben ist. Man kann mit guten Gründen in Frage ziehen, ob das Verfahren der Regierungen ein zweckmäßiges gewesen ist. Es ist auch nicht zu leugnen, daß die Regelbücher an manchen Inkonsequenzen leiden. Aber nachdem die Sache einmal soweit gekommen ist, dürfte es doch geraten sein, zunächst eine Einigung auf Grund der Regelbücher zu versuchen. Es dürfte freilich, wenn man erwartet, daß sich Schriftsteller und Drucker fügen sollen,

Digitized by Google

nicht mehr selbst in Regierungskreisen Opposition gegen die Neuerungen gemacht werden. Es wäre ferner höchst wünschenswert, wenn die Regierungen sich bestreben würden, die partikularen Regelbücher bald durch ein gemeinsames zu ersetzen, welches womöglich auch in Österreich und der Schweiz anerkannt würde. Man würde zu einer solchen Einigung um so leichter gelangen, wenn man die Bestimmungen für manche nebensächliche Punkte weniger schroff faßte und in manchen Fällen einige Freiheit der Wahl ließe. Man hat den Nachteil, den einige geringfügige Schwankungen mit sich bringen, zu hoch angeschlagen. Man hat andererseits nicht berücksichtigt, daß solche Schwankungen notwendig zu jeder Entwickelung gehören. Geht man mit starrer Unduldsamkeit gegen alle Schwankungen vor, so wird damit die Möglichkeit einer langsamen stätigen Entwickelung aufgehoben. Es bleibt dann nichts übrig als entweder ein starres Festhalten an dem einmal Fixierten mit Ausschluß jeder weiteren Reform oder ein sprungweises Reformieren, welches jedesmal wieder scharfe Gegensätze erzeugt, die unserer Überzeugung nach viel nachteiliger sind, als es einige Schwankungen, die sich mannigfach verteilen, sein würden. Es dürfte daher wohl nichts schaden, wenn manche Vorschriften nicht als direkte Gebote, sondern nur als Empfehlungen gegeben würden. So würde es am ersten möglich sein, durch wiederholte Revisionen nach und nach weitere Verbesserungen anzubringen.

Jedenfalls werden die offiziellen Festsetzungen nicht hindern, daß sich auf dem Gebiete der Rechtschreibung immer von neuem Reformbestrebungen geltend machen. Es wird immer notwendig bleiben, daß man darüber ins klare zu kommen sucht, wieweit Veränderungen der Orthographie an sich zweckmäßig und erstrebenswert sind. Klarheit über die allgemeinen Grundsätze ist auch schon erforderlich, wenn man nur über die Punkte, in denen die Regelbücher voneinander abweichen, eine Entscheidung treffen und sich mit den Gegnern der bereits von der Schule acceptierten Reformen auseinandersetzen will.

Die Hauptfrage wird dabei immer die sein: wieweit ist eine Einschränkung der ausschließlichen Herrschaft des phonetischen Principes durch die Rücksichtnahme auf die Bedeutung zweckmäßig? Eine solche Einschränkung erfolgt, wie wir gesehen haben, entweder nach dem Princip der Analogie oder durch den Trieb nach Unterscheidung gleichlautender Wörter von verschiedener Bedeutung. Das Analogieprincip gewährt entschieden gewisse Vorteile. Die größere Gleichmäßigkeit, welche durch die verschiedenen Formen eines Wortes hindurchgeht, erleichtert eine direkte Verbindung des Schriftbildes mit der Bedeutung. Eine konsequente Durchführung des phonetischen Principes würde auch die Gleichmäßigkeit in manchen Flexionsendungen stören. Wir würden z. B. genötigt sein, nach der verbreitetsten Aussprache für die Infinitive leiden, sagen, heben verschiedene Endungen anzusetzen, statt des —en einfachen dentalen, labialen, gutturalen Nasal. Und gegen ein solches Verfahren würde doch wieder geltend gemacht werden können, daß wir bei absichtlich deutlicher Aussprache noch en sprechen. Ein Hauptfall, der hierher gehört, ist die Beibehaltung der Konsonantenverdoppelung im Silbenauslaut (Mann, brannte). Diese gewährt den Vorteil, daß man dadurch den Vokal sofort als kurz erkennt. Ein zweiter Hauptfall ist die Beibehaltung der Mediä g, d, b im Silbenauslaut (Tag, sagte, Leid, gab, lebte). Diese empfiehlt sich wegen der Verschiedenheit zwischen ober- und niederdeutscher Aussprache. In Niederdeutschland ist z. B. kein Unterschied in der Aussprache des Schlußkonsonanten von Leid und weit, und man könnte danach die Schreibung Leit verlangen. In Oberdeutschland dagegen (ich kann zwar nicht sagen, ob durchgängig) besteht ein Unterschied, und die Aufrechterhaltung der Schreibung Leid hat auch einen lautlichen Grund für sich. Das Princip der Analogie muß aber auf solche Fälle eingeschränkt bleiben, die keinen Zweifel über die Aussprache lassen. Man darf z. B. nicht hoh, höhste nach hoher, nicht fiellen nach fallen oder umgekehrt falen nach fielen einführen wollen.

Dagegen gewährt die Unterscheidung gleichlautender Wörter so geringe Vorteile, daß

Digitized by Google

dieselben von den daraus erwachsenden Nachteilen bei weitem überwogen werden. Nichts hat die Entwickelung unserer Orthographie zu Einfachheit und Konsequenz so sehr gehindert als dieses Unterscheidungsstreben. Und doch wie selten läßt der Zusammenhang über die Bedeutung eines solchen Wortes auch nur einen Augenblick im Unklaren. Beweis dafür sind die ziemlich zahlreichen Fälle, in denen wir bei gleichlautenden Wörtern keinen Unterschied in der Schreibung machen, vgl. z. B. sein, laden, ein, Leiter, Mai.

Wenden wir uns jetzt zu den einzelnen Problemen, welche immer bei den Reformbestrebungen am meisten in den Vordergrund treten.

1. Bezeichnung der Vokallänge. Es würde das einfachste und zweckmäßigste sein, wenn wir zur Unterscheidung der langen Vokale von den kurzen ein gleichmäßiges Zeichen anwendeten, etwa den Cirkumflex (a—â). Die Einführung dieses Zeichens ist wirklich in der althochdeutschen Zeit versucht und von dem Sanktgaller Mönch Notker mit einiger Konsequenz durchgeführt, aber ohne daß es in allgemeinen Gebrauch gekommen wäre. Man wendet es jetzt ohne Vorgang der Handschriften in den kritischen Ausgaben unserer mittelhochdeutschen Texte an. Statt dessen sind im Neuhochdeutschen drei ganz verschiedene Arten der Längebezeichnung aufgekommen. Die rationellste unter diesen dreien ist die Verdoppelung des Vokals, ein Mittel, welches auch im Althochdeutschen schon vielfach angewendet ist. Die beiden andern verdanken zufälligen Umständen der Sprachentwickelung ihre Entstehung. Wenn e hinter i zum bloßen Dehnungszeichen geworden ist, so hat dies seine Ursache darin, daß der mittelhochdeutsche Diphthong ie (z. B. in liebe, ziehen, hielt), der noch jetzt im Oberdeutschen bewahrt ist, im Mitteldeutschen zu einfachem langen i zusammengezogen ist, was dann für die Schriftsprache maßgebend geworden ist. Indem die alte Schreibung beibehalten wurde, mußte nun e als Dehnungszeichen erscheinen und wurde dann auch auf einige andere Fälle übertragen, in denen gar kein ursprüngliches ie zu Grunde liegt, wie viel, lies, gieb, Ziel. Für die Verwandlung des h in ein Dehnungszeichen wirkten verschiedene Umstände zusammen. Zwischen Vokalen ist das h verstummt, wird aber nichtsdestoweniger in der Schreibung fortgeführt: sehen, spähen, leihen, ziehen, Zehe, Höhe u. s. w. Es ist lediglich Einbildung, wenn man in diesen Wörtern ein wirkliches h zu hören glaubt. In einigen Fällen ist dann eine Vokalzusammenziehung eingetreten und doch das h in der Schreibung beibehalten: Stahl = mhd. stahel, Gemahl = mhd. gemahel. Zähre = mhd. zaher, Fehde = mhd. vêhede, zehn = mhd. zehen u. a. Auf diese Weise ist ein nicht gesprochenes h auch vor folgende Konsonanten getreten. In noch viel mehr Fällen ist dies durch die Wirkung der Analogie geschehen: spähst, späht, spähte, gespäht nach spähen, ebenso schmähst, flehst, erhöhst ꝛc. Desgleichen ist das h in den Auslaut getreten: Reh nach Rehes ꝛc., rauh nach rauher ꝛc., sah nach sahen u. s. f. So ist selbst die Häufung ieh entstanden in zieht, sieht, sieh ꝛc. Da man sich des Ursprungs des h in diesen ziemlich zahlreichen Fällen nicht mehr bewußt war, so verbreitete es sich allmählich auch auf viele andere Fälle, in denen es keine historische Berechtigung hatte. Es trat z. B. zwischen Vokalen ein in drehen, wehen, mähen, nähen, Ruhe und danach auch in den abgeleiteten Formen drehst, dreht ꝛc.; aber auch sonst vielfach vor Konsonanten, z. B. in Zahl, Mehl, ihr, Hohn, Stuhl ꝛc. In der älteren Zeit findet sich ein großes Schwanken in der Anwendung der Dehnungszeichen. Man findet in demselben Worte bald das eine, bald das andere von den drei Zeichen angewendet, bald gar keines. Erst durch viele Bemühungen der Grammatiker ist allmählich für jedes einzelne Wort eine bestimmte Schreibung festgesetzt.

Es ist keine Frage, daß die gegenwärtig bestehenden Verhältnisse einen schreienden Mißstand unserer Rechtschreibung bilden. Wir haben eine komplizierte, schwer zu erlernende Weise der Dehnungsbezeichnung und dennoch bleibt die Dehnung in sehr vielen Fällen unbezeichnet. Wir würden sehr viel besser daran sein, wenn wir gar kein Dehnungszeichen verwendeten. Wenn auch die oben berührte Einführung eines gleichmäßigen Dehnungszeichens keine Aussicht haben sollte, ist es doch durchaus angezeigt,

Digitized by Google

auf eine möglichste Einschränkung der jetzt angewendeten Zeichen hinzuwirken. Das Bedürfnis nach Bezeichnung der Länge ist dadurch sehr eingeschränkt, weil sie in der betonten Silbe vor einfachen Konsonanten, von einigen Partikeln und Pronominalformen abgesehen, sich von selbst versteht. Auch ohne das Dehnungs-h in Wahn, nehmen, ihr, Sohn könnte kein Zweifel über die Quantität bestehen. Man hat allerdings geltend gemacht, daß es sich nicht überall von selbst verstehe, welches die betonte Silbe sei. Aus diesem Grunde hat die orthographische Kommission, die sonst für Abschaffung der Dehnungszeichen war, beschlossen, dieselben nach e und i, welche auch in unbetonter Silbe echt deutscher Wörter vorkommen, beizubehalten. Man wollte also damit verhüten, daß etwa befelen, gebigen statt befélen, gebígen gelesen würde. Indessen sind dergleichen falsche Auffassungen doch nur in wenigen Fällen, und fast nur bei einem der Sprache gänzlich Unkundigen möglich, und werden denn auch nicht einmal immer durch die hergebrachte Schreibung verhindert, vgl. Gebet, gelegen, bewegen. Dazu kommt, daß dann das Princip der Analogie doch wieder Dehnungszeichen auch nach andern Vokalen erfordert (befahl, befohlen nach befehlen ꝛc.), so daß die Verhältnisse doch immer kompliziert bleiben. Während nun unsere Dehnungszeichen vielfach angewendet werden, wo sie vollkommen entbehrlich sind, lassen sie gerade da im Stich, wo die Quantität an keinem einfachen Merkmale zu erkennen ist, nämlich vor den zusammengesetzten Lautzeichen ch und sch (vgl. Bach — sprach, Buch — Spruch, wusch — Tusch) und vor den wenigen Konsonantenverbindungen, welche langen Vokal vor sich zulassen, ohne daß die Analogie verwandter Formen mit einfachem Konsonanten gewirkt hat (vgl. Art — hart, wert — fertig, Wüste — Küste). Der Wert der Dehnungszeichen beschränkt sich also allein darauf, daß man in Fällen wie mahnte, wohnte, lehrte sofort erkennen kann, daß die betreffenden Formen zu den Verben mahnen, wohnen, lehren gehören. Jedermann aber, der mit der Sprache einigermaßen vertraut ist, würde das auch ohne das h erkennen, da die Wörter sonst keinen Sinn geben, so gut als er erkennt, daß malte, schonte, störte zu malen, schonen, stören gehören. Allen pedantischen Bedenklichkeiten würde man freilich erst durch Einführung des Cirkumflexes oder eines ähnlichen Zeichens entgehen. Aber für die unbefangene Betrachtung kann es nicht wohl zweifelhaft sein, nach welcher Seite hin sich die Reformbewegung zunächst zu wenden haben wird, soweit sie überhaupt Aussicht auf Erfolg hat.

2. Verwendung des th. Diese beruht darauf, daß allerdings nach der verbreitetsten und als korrekt anerkannten Aussprache dem t in bestimmter Stellung ein Hauch nachklingt (vgl. Kräuter, Zeitschrift für vergleichende Sprachforschung 21, 41). Aber der gleiche Hauch findet sich auch nach k und p, ohne daß er bezeichnet wird, und es ist gar kein Bedürfnis vorhanden, ihn zu bezeichnen. Auf keinen Fall kann die ganz willkürliche Festsetzung des th für gewisse Wörter damit gerechtfertigt werden. Die Beseitigung des h nach t ist daher auch diejenige Reform, welche gleich am meisten Billigung und Verbreitung gefunden hat. Dies ist auch der Punkt, in welchem sich die offiziellen Regelbücher die stärksten Abweichungen von dem Herkömmlichen gestattet haben, leider nach dem Vorgange Raumers mit einer merkwürdigen Inkonsequenz. Das sonst beseitigte th wird noch beibehalten im Wortanlaut vor langen Vokalen, deren Länge nicht schon sonst kenntlich ist (Thal, Thor ꝛc.). Es liegt dieser Beibehaltung die Anschauung zu Grunde, daß hier das voranstehende h wie sonst das nachstehende als Längezeichen diene. Diese Anschauung ist schon mehrfach von älteren Grammatikern vertreten, aber daß das th nicht dem Bestreben, die Länge des folgenden oder vorhergehenden Vokales zu bezeichnen, seinen Ursprung verdankt, lehrt schon die einfache Erwägung, daß es dann niemals in Thurm, Wirth und ebensowenig in Theil, Thau, theuer eingetreten sein würde. Die weitere Beseitigung auch des übriggelassenen Restes der th dürfte vielleicht die zunächst zu erstrebende Reform sein.

3. Unterscheidung zwischen ä und e. Diese Unterscheidung ist nur zum Teil eine lautliche. Wir haben allerdings zwei verschiedene lange Laute, die passend durch diese

Digitized by Google

beiden Zeichen unterschieden werden würden. Aber wir schreiben vielfach ein e, wo doch der ä-Laut besteht, vgl. eben, legen, bewegen, begehren ꝛc. Zwischen kurzem ä und e ist in der Schriftsprache überhaupt kein lautlicher Unterschied. Manche Mundarten machen bei der Kürze einen entsprechenden Unterschied wie bei der Länge; derselbe entspricht aber nicht dem Schreibgebrauche der Schriftsprache. Dies vom lautlichen Standpunkte aus widersinnige Verhältnis erklärt sich auf folgende Weise. Die neuhochdeutsche Länge ist teils alt, teils ist sie erst durch Dehnung aus mittelhochdeutscher Kürze entstanden. Im ersteren Falle ist auch die der Aussprache entsprechende Unterscheidung in der Schreibung alt, z. B. in Käse, Mährchen, zäh, wähnen — lehren, Schnee, Reh. Für die mittelhochdeutsche Kürze wendete man allgemein das Zeichen e an, wenn auch zwei verschiedene Laute bestanden. Die Schreibung ä trat dann im Neuhochdeutschen dafür ein (und zwar gleichviel, ob der Vokal kurz blieb oder gedehnt wurde) in allen den Fällen, in welchen das Sprechbewußtsein es noch als Abänderung aus a (als Umlaut) erkannte, vgl. Band — Bänder, falle — fällst, Vater — Väter, fahre — fährst. Es ist also dabei das Princip der Analogie maßgebend gewesen. Außerdem hat es sich auch noch in einigen andern Wörtern festgesetzt wie ätzen, Lärm, gebähren, Bär. Auf dieselbe Weise ist in vielen Fällen äu an Stelle des früheren eu getreten, ohne daß ein lautlicher Unterschied dazu veranlaßt hätte. Bei einer konsequenten lautlichen Reform würden Schreibungen wir läben, bewägen, begären eingeführt werden müssen. Dazu ist aber bis jetzt gar keine Neigung vorhanden. Vielmehr hat man in letzter Zeit, wo Schwanken zwischen ä und e eingetreten waren, dem letzteren den Vorzug gegeben: Eltern, Grenze, stets.

4. Unterscheidung zwischen ai und ei. In einem großen Teile von Süddeutschland giebt es allerdings einen Unterschied von ai und ei auch in der Sprache der Gebildeten. Aber dieser Unterschied deckt sich nicht mit dem Unterschied in der Schreibung, indem das ai nur in dem kleinsten Teile der Fälle verwendet wird, in denen es dieser Aussprache gemäß verwendet werden müßte. Die mustergültige Schriftsprache kennt diesen Unterschied nicht, und es wird sich daher empfehlen, nach möglichster Beseitigung des überflüssigen ai zu streben.

5. Die Unterscheidung zwischen hartem und weichem, einfachem und verdoppeltem s. Dieser Frage hat Michaelis seine besondere Aufmerksamkeit zugewendet, vgl. namentlich seine neueste Schrift hierüber: Über die Physiologie und Orthographie der Zischlaute, Berlin 1883. Hierin findet man eine sehr reichhaltige Zusammenstellung über die Regelungsversuche der verschiedenen Grammatiker vom sechzehnten Jahrh. bis auf unsere Zeit. Strengen lautlichen Forderungen könnte erst genügt werden, wenn für den harten und den weichen Laut je ein besonderes Zeichen eingeführt würde. Ein solcher Bruch mit dem bisherigen Schreibgebrauch würde aber schwer durchzuführen sein. Eine näher liegende und den sonstigen Principien unserer Schreibung gemäße Reform, die besonders von Heyse gefordert ist und auch schon vielfache Billigung gefunden hat, ist die konsequente Unterscheidung des harten, zwischen Vokalen doppelten s nach kurzem Vokal von dem harten, zwischen Vokalen einfachen s nach langem Vokal. Zwischen Vokalen hat sich eine solche Unterscheidung schon seit Gottsched ziemlich allgemein festgestellt. Man schreibt Masse, hassen, aber Straße, reißen. In unserm Jahrh. ist allerdings durch die historische Schule wieder einige Verwirrung eingerissen. Diese verlangte nämlich, man solle ſſ schreiben, wo im Mittelhochdeutschen ss, ß, wo im Mittelhochdeutschen z(z) entspricht, also Maſſe, aber haßen. Gegen eine solche Forderung, die in den gegenwärtigen Lautverhältnissen gar keinen Grund hat, haben sich jetzt glücklicherweise der herrschende Schreibgebrauch und die offiziellen Regelbücher entschieden. Im Auslaut aber und vor Konsonanten ist nach kurzem wie nach langem Vokal noch ß gleichmäßig in überwiegendem Gebrauch und von den neuen Regelbüchern gut geheißen. Die Bestrebungen, auch hier die entsprechende Unterscheidung durchzusetzen, haben sich noch nicht die allgemeine Anerkennung erringen können. Danach wäre im Auslaut nach kurzem Vokal ſs einzuführen (Roſs, Schuſs), ebenso am Ende des vordern Gliedes einer Zusammensetzung

Digitized by Google

(Rosstäuscher). Im Inlaut vor Konsonanten wird von einigen gleichfalls ſs, von andern ſſ geſetzt (vermiſſt, vermiſſte oder vermiſst, vermiſste). Wünſchenswert iſt es, daß die Unterſcheidung zwiſchen ſſ und ß auch in der lateiniſchen Schrift durchgeführt werde, wo man ſich jetzt noch gewöhnlich allgemeines ss gefallen läßt.

6. Die gleichwertige Verwendung von f und v. Das anlautende v in Vetter, vor ꝛc. wird nicht im geringſten anders geſprochen als das f in fett, für. Es wäre daher gewiß ſehr wünſchenswert, wenn das v in dieſen Fällen ganz beſeitigt und dafür konſequentes f durchgeführt würde. Aber der Schreibgebrauch iſt in dieſer Hinſicht ganz feſt, und die Durchführung einer Reform hat bisher wenig Ausſicht.

7. Die Anwendung der großen Anfangsbuchſtaben (Majuskeln). Dieſelben haben jetzt mehrere verſchiedene Funktionen. Erſtens dienen ſie zur Hervorhebung des Satz- oder Versanfangs. Daß ſie als Satzanfänge die Überſicht erleichtern, dürfte kaum beſtritten werden. Den gleichen Wert haben ſie als Versanfänge, wo die Verſe nicht abgeſetzt werden; bei abgeſetzten Verſen ſind ſie nur aus äſthetiſchen Gründen zu rechtfertigen. Zweitens aber dienen die großen Anfangsbuchſtaben zur Kennzeichnung der Subſtantiva. Daß dieſe Verwendung keinen erheblichen Vorteil gewährt, wird man daraus ſchließen müſſen, daß ſie bei anderen Sprachen nicht vermißt wird. Sie hat ſich erſt nach und nach im Neuhochdeutſchen feſtgeſetzt unter dem Einfluſſe des Differenzierungstriebes, deſſen Wirkung auf unſere Rechtſchreibung ja auch ſonſt keine heilſame geweſen iſt. Sie hat den großen Übelſtand, daß ihre konſequente Durchführung auf manche Schwierigkeiten ſtößt, indem die Grenzlinie zwiſchen Subſtantivum und Pronomen oder Adjektivum oder Adverbium nicht immer ſcharf zu beſtimmen iſt. Doch iſt bis jetzt der herrſchende Gebrauch noch wenig erſchüttert. Von untergeordneter Bedeutung iſt die Verwendung der großen Anfangsbuchſtaben für die Anredepronomina. Vgl. Hagemann, Die Majuskeltheorie der Grammatiker des Neuhochdeutſchen, Berlin 1880. Auch Willmanns in ſeinem Kommentar handelt gerade über dieſe Frage ſehr eingehend.

8. Die Schreibung der Fremdwörter. Dies iſt vielleicht der allermißlichſte Punkt unſerer Rechtſchreibung. Man iſt ſich zwar über den allgemeinen Grundſatz einig, daß man Fremdwörter nach deutſcher Weiſe ſchreiben ſoll, wenn ſie allgemein eingebürgert ſind, dagegen die fremde Schreibweiſe beibehalten, wo dies nicht der Fall iſt. Aber es giebt keinen Maßſtab, wonach man ohne weiteres ein Wort in die eine oder die andere Klaſſe ſetzen könnte, und die Anſchauungen darüber werden ſich immer widerſtreiten und nach dem Wandel des Gebrauches auch immer wechſeln. Dazu kommt, daß derjenige, welcher mit der fremden Sprache vertraut iſt, aus der das Wort entlehnt iſt, immer ein anderes Verhältnis zu demſelben haben wird, als derjenige, welcher ſie nicht kennt, daß dem erſteren eine Abweichung von der fremden Orthographie ſtörend erſcheint, die dem letzteren bequem iſt. Eine durchgehende Regelung auf dieſem Gebiete iſt nicht ohne ſtarke Willkür möglich und kann nicht leicht auf eine allgemeine Befolgung rechnen. So werden wohl auch die Feſtſetzungen der amtlichen Regelbücher, die etwas mehr als der bisherige Uſus die deutſche Weiſe der Schreibung begünſtigen, auf vielen abſichtlichen und unabſichtlichen Widerſtand ſtoßen.

9. Die Verwendung von deutſcher und lateiniſcher Schrift. Bei dem gegenwärtigen Gebrauche iſt es notwendig auch für den Elementarunterricht, daß zwei verſchiedene Druck- und Schreibſchriften erlernt werden. Es wäre dringend wünſchenswert, daß dieſe Überlaſtung beſeitigt würde, und dies könnte vernünftigerweiſe nur dadurch geſchehen, daß allmählich die deutſche Schrift zu Gunſten der lateiniſchen aufgegeben würde, die jetzt bei den meiſten übrigen europäiſchen Nationen ausſchließlich gebraucht wird. Dieſer Übergang, der ſchon im vorigen Jahrh. mehrfach angeſtrebt iſt, ließe ſich ohne Gewaltſamkeit, allerdings nur ſehr langſam durchführen. Es käme nur darauf an, die populären Vorurteile dagegen zu überwinden. Leider hat bei den vielen Verhandlungen, die in der letzten Zeit über Orthographie geführt ſind, dieſe Frage wenig Berückſichtigung gefunden.

Digitized by Google

Seit Oktober 1880 erscheint eine Zeitschrift für Orthographie, herausgegeben von W. Vietor (Rostock), in welcher die verschiedensten Fragen der Rechtschreibung, nicht bloß der deutschen, von den verschiedensten Standpunkten aus behandelt werden.

Über Interpunktion findet man die beste Orientierung bei Bieling, Das Princip der deutschen Interpunktion nebst einer übersichtlichen Darstellung ihrer Geschichte, Berlin 1880. Vgl. auch Duden, Versuch einer deutschen Interpunktionslehre zum Schulgebrauch, Schleiz 1876. **H. Paul.**

Rechtsgefühl, Selbsthülfe. Das Recht wurzelt in der moralischen Natur des Menschen, ja es ist eine Grundbedingung des sittlichen Lebens überhaupt, da dieses ein Leben in der Gemeinschaft ist und ohne Anerkennung der Wirkungssphäre des Einzelnen, die ihm als sittlicher Persönlichkeit zukommt, auch kein Zusammenwirken zu gemeinsamen Zwecken möglich ist. Selbst die Wilden, soweit sie ein Gemeinschaftsleben haben, müssen gewisse Rechte feststellen und anerkennen; die Hütte des einen darf nicht beliebig von einem anderen in Besitz genommen, das Wild, welches der eine erlegt hat, nicht vom anderen verzehrt werden. Eine Gemeinschaft ohne alles Recht wäre ein Krieg aller gegen alle, mithin die Negation ihrer selbst.

Es ist bereits im Artikel „Eigentumstrieb" hervorgehoben worden, wie mit dem Erwerb von Eigentum auch das Rechtsbewußtsein sich bildet, und wie beides in- und miteinander sich entwickeln soll. Der Mensch kann sich nur sittlich wirksam erweisen, wenn ihm gestattet wird, seine Kräfte frei zu gebrauchen und das Ergebnis seiner Thätigkeit und Arbeit, sowie alle die Güter, welche der Verkehr mit anderen oder ein glückliches Geschick ihm zuführt, nach Gutdünken zu verwenden. Indem ihm hierdurch sein Lebenskreis sichergestellt wird, entsteht zugleich für ihn die Pflicht, die Sphäre des anderen in gleicher Weise zu achten, da jeder für seine Person dasselbe Recht in Anspruch nehmen darf. „Was du nicht willst, das dir die Leute thun sollen, das thue ihnen auch nicht." So wahrt das Recht die persönliche Würde des Einzelnen und fügt ihn zugleich in ein Gemeinschaftsleben ein, dem er verpflichtet ist. Wer das Recht beugt oder mit Füßen tritt, begeht zugleich ein Attentat auf die menschliche Persönlichkeit und die sittliche Ordnung, da er das Band derselben zerreißt. Daher der Unwille, der Zorn, die tief innerliche Erregung, wenn ein wohlbegründetes Recht verachtet oder vernichtet wird, jene Stärke des Affekts, der schon das Kind durchschüttert, wenn sein gutes Recht durch willkürliche Gewalt verletzt wird. Kommt ein anderes, es von seinem Platze bei Tisch oder in der Schule zu verdrängen, so wehrt es sich mit Hand und Fuß gegen diesen Eingriff in sein Recht, es gerät in Zorn und vergießt Thränen des Schmerzes gerade so, als wenn ich ihm den Apfel, den es verzehrt, aus dem Munde und das Spielzeug, das es bekommen hat, aus der Hand risse. Versprache ich ihm, wenn es seine zwei Stunden fleißig lernen würde, einen gemeinsamen Spaziergang, mache mich aber trotzdem allein auf den Weg: so empört sich die junge Seele über diese Unredlichkeit, die es mit vollem Recht als einen Treu- und Vertragsbruch betrachtet. Es ist nicht allein das schmerzliche Gefühl, welches aus der gewaltsamen Trennung zweier Vorstellungskomplexe entsteht, die in der Seele sich wohl gefügt und sich verbunden hatten, — auch nicht bloß das unangenehme Gefühl der Störung und Hemmung eines Triebes, gleichviel ob Ehr- oder Eßtrieb ꝛc.; sondern es ist das bittere den Lebensgrund erschütternde Gefühl einer *Verletzung der sittlichen Persönlichkeit*, welche durch Vernichtung ihres Rechts zur Sache herabgewürdigt wird, mit der man willkürlich verfahren, die man hier- und dorthin werfen kann, auf deren Empfindung und Selbstbewußtsein man keine Rücksicht zu nehmen braucht. Der Schrei des Kindes, das von roher Hand in die Ecke geschleudert oder ungerecht und unbarmherzig geschlagen wird, ist keineswegs bloß Ausdruck des physischen Schmerzes, es ist ein Seelenschmerz, der sich Luft macht, ein Aufschrei des verwundeten und mißhandelten Menschenwesens, ein Hülferuf nach Recht, ein Appell an die sittliche Weltordnung.

K. P. Moritz erzählt im „Anton Reiser", wie die Mutter ihn in seinem vierten

Digitized by Google

Jahre wegen eines fälschlich vorausgesetzten Trotzes hart züchtigte. Dies war das erste wirkliche Unrecht, das er tief empfand und das ihm nie aus dem Sinn gekommen ist. Seit der Zeit hielt er seine Mutter für ungerecht, und bei jeder neuen Züchtigung erinnerte er sich wieder der ersten ungerechten.

Der Stachel erlittenen Unrechts dringt tief in die Seele, verbittert das Gemüt, hemmt das Vertrauen nicht bloß zu denen, welche die Ungerechtigkeit begangen haben, sondern zur Menschheit überhaupt. Vor allem muß das Kind an die Gerechtigkeit seiner Erzieher glauben; wird dieser Glaube erschüttert, so wird auch die Liebe zu ihnen erkältet und somit ihre ganze pädagogische Wirksamkeit zweifelhaft.

Zuerst muß das eigene Recht des Kindes geschont und geschützt werden, wenn es fremdes Recht achten und sein Rechtssinn überhaupt sich gedeihlich entwickeln soll. Es werde schon im unmündigen Kleinen das zum selbstbewußten Personleben sich emporarbeitende Menschenwesen geachtet, das Kind werde nie zum bloßen Mittel für die Zwecke der Erwachsenen, nicht zum Spielzeug für die Unterhaltung und Laune derselben benutzt. Auch übertriebene Zuneigung wird ungerecht, wie übertriebene Strenge. Daß in der Familie die jüngsten Kinder auch meist die Lieblinge der Eltern sind und sich vorzugsweise der Teilnahme der älteren Familienglieder erfreuen, ist, schon wegen ihrer größeren Hülfsbedürftigkeit, etwas so Natürliches, daß auch die Geschwister solches wie eine Naturordnung betrachten und sich willig darein fügen, wenn die Eltern diesen oder jenen „Liebling" haben*) — wofern nur nicht die anderen ungerecht vernachlässigt, in ihrem guten Rechte gekränkt werden. Die Vorliebe darf nicht zur Parteilichkeit ausarten und es bleibt wohlgethan, sie möglichst wenig merken zu lassen. In Belohnungen und Strafen aber darf durchaus nicht mit verschiedenem Maß gemessen werden. Das Kind soll keineswegs die Belohnung fordern, als ein ihm zustehendes Recht betrachten, es soll immerhin seine Abhängigkeit von den Eltern, seine Schwäche, die noch nichts verdienen kann, die freie Gnade, die ihm in den Geschenken zuteil wird, erkennen und empfinden. Aber die Willkür, welche auf das eine Geschwister die Fülle der Gaben ausschüttet und gegen das andere kargt, ist vom Übel. Und was das Kind erhalten hat, dessen soll es auch froh werden, als seines Eigentums Herr. Es ist ein arger Mißgriff, wenn dem älteren Geschwister sein Spielzeug gewaltsam entrissen wird, um das jüngere damit zu beruhigen. Hingegen macht es auf das kindliche Gemüt den besten Eindruck, wenn selbst die Eltern ihre Kinder um Erlaubnis bitten, dies oder jenes, das letzteren gehört, zeitweilig benützen zu dürfen, und nach dem Gebrauche es mit Dank wieder zurückgeben. Desgleichen, wenn die älteren Geschwister angehalten werden, also auch mit den jüngeren zu verfahren und vice versa. Auf diese Weise wird auf eine Art mit der Achtung fremden Eigentums auch die Achtung fremden Rechts eingeprägt und die Kinder verzichten dann freiwillig gern auf manches Recht und bringen ein Opfer, das ihnen unerträglich dünken würde, wenn man sie dazu zwingen wollte.

Gegen das auch bei der besten häuslichen Erziehung nicht zu vermeidende Überwiegen individueller persönlicher Beziehung und die hierdurch entstehende Willkür bildet ein vortreffliches, durch nichts anderes zu ersetzendes Gegengewicht die öffentliche Schule. In ihr hat die Jugend eine treffliche Vorschule für das öffentliche Leben in Staat und Gesellschaft, worin sich die Rechtsidee im umfassenden Sinne verwirklicht**). Die Schule soll sich nicht bloß als eine Lernanstalt, sie soll sich als Rechtsschule erweisen durch kräftige Aufrechthaltung der Gleichheit vor dem Gesetz, von welcher kein vornehmer Stand, keine geistige Begabung, keine persönliche Liebenswürdigkeit lossprecht. Obwohl der Lehrer noch wie in der Familie in seiner Person und der an sie geknüpften Autorität das Gesetz dem Schüler zu vermitteln und auch den Individualitäten gerecht

*) Wir unsererseits erinnern an das im Art. Familie Bd. II, S. 337 über diesen Punkt Gesagte. D. Red.

**) Vgl. d. Art. Mitschüler. D. Red.

Digitized by Google

zu werden hat: so tritt doch in der ganzen Ordnung und Einrichtung des Schullebens ein Vereinsleben mit so fester imponierender Form und Regel auf, daß der Einzelpersönlichkeit die Macht des Gesetzes zuerst zum Bewußtsein kommt und ihr nichts übrig bleibt, als an das Gesamtleben sich hinzugeben, das Individuelle dem Allgemeinen zu opfern. Wenn in der Familie das Moment der Liebe das herrschende ist, so muß es in der Schule das der Gerechtigkeit sein. Jede Rechtsverletzung wird in der res publica empfindlicher, wie auch die Kontrolle, welche bereits die jüngeren Schüler scharf genug üben, eine öffentliche ist. Um so mehr ist es Pflicht der Lehrer, sich der Gerechtigkeit zu befleißigen. Launische Lehrer, die heute übermäßig streng, morgen außerordentlich nachsichtig sind; die es merken lassen, daß sie diesen lieber haben, jenen nicht leiden können und ihn dann bei dem geringsten Anlaß hart strafen; Hitzköpfe, die im Affekte des Zorns sich und das rechte Strafmaß vergessen; schwache Gemüter, die im Schüler stets den hochgestellten Herrn Vater erblicken; unverständige Pädagogen, denen der Blick in die Individualität abgeht, die den guten Willen und die Anstrengung bei mangelhafter Leistung nicht zu schätzen verstehen, die das Gesetz überhaupt nur mechanisch handhaben: sie alle beugen das Recht, trüben und beleidigen das Rechtsgefühl oder verleiten es zum Trotz und zur Widersetzlichkeit. „Manche Lehrer und Erzieher sind erstaunlich leicht damit fertig, einen Zögling oder Schüler des Trotzes zu beschuldigen, ohne zu erwägen, ob sein Benehmen nicht etwa aus dem Gefühl des gekränkten guten Rechts, aus dem Widerstreben gegen eine unverdiente oder unwürdige Strafe hervorgegangen ist" (Chr. Schmidt, Schule d. Erz.).

Es treten auch schon in der Jugend stark ausgeprägte egoistische Naturen hervor, die über jede Rechtsverletzung, die ihnen widerfährt, gewaltig aufbrausen, die sich aber gar kein Gewissen daraus machen, das Recht anderer zu verachten und gewaltthätig gegen den Schwächeren zu verfahren. Diesen muß mit aller Konsequenz eingeschärft werden, daß wo Rechte auch Pflichten zu üben sind; diesen muß die ganze Strenge des Gesetzes fühlbar, aber auch Gelegenheit geboten werden, freiwillig mancherlei Dienst und Gefälligkeit zu üben und öfters das wohlthuende Gefühl zu haben, nicht bloß gerecht, sondern auch billig gewesen zu sein.

So empfindlich im allgemeinen der Mensch ist, wenn sein eigenes Recht in Frage gestellt oder verneint wird, und so sehr ihn schon sein natürlicher Egoismus zur Erhaltung desselben treibt: so leicht kann er sein Rechtsgefühl einschlummern oder verkümmern lassen, wenn's ihn unmittelbar „nichts angeht". Nicht minder wird das Rechtsgefühl unterdrückt, die scharfe Unterscheidung von Recht und Unrecht unterlassen, wenn der eigene Vorteil oder das Parteiinteresse ins Spiel kommt. Die Jugend richtet sich in dieser Hinsicht nach der Umgebung, vornehmlich nach dem Benehmen derer, denen sie Kompetenz zutraut. Beständiger Anblick ungerechter oder harter Handlungen, z. B. Betrügereien, Bedrückungen, Mißhandlungen untergeordneter Personen — macht, daß das Gefühl des Unrechts entweder gar nicht erwacht, oder wenn es schon erwacht ist, sich doch leicht abstumpft; da im Gegenteil das Gefühl solcher Kinder, die von Jugend auf unter dem wohlthätigen Einfluß von Beispielen der Gerechtigkeit, Humanität, Uneigennützigkeit, Freigebigkeit ꝛc. aufgewachsen sind, sich in den meisten Fällen gegen alles empört, was eine entgegenstehende Gesinnung verrät" (Niemeyer, Grundf. der Erz. ꝛc. I). Die Kinder merken sehr auf, wenn in ihrer Umgebung über Recht und Unrecht verhandelt wird, und nehmen stillschweigend Anteil. Die Rechtsurteile der Erwachsenen, gerade weil sie indirekt und unabsichtlich wirken, haben großen Einfluß auf ihr Gemüt, um so heilsameren, wenn sie im Geist der Wahrheit und Gerechtigkeit gefällt werden. Wo dieser Geist herrscht, da mag sich's auch empfehlen, den Kindern mitunter direkt an diesen und jenen Fällen des Lebens den Unterschied zwischen Recht und Unrecht klar zu machen und ihr Urteil zu schärfen. Je gewissenhafter hierbei verfahren wird, desto eindringlicher wird sich auch zeigen, wie schwer es ist, Recht zu sprechen. Die Jugend, schnell fertig mit ihrem Urteil und in ihrem Idealismus gar sehr geneigt, Recht und Unrecht in

Digitized by Google

schärfsten Gegensatz gegenüberzustellen, mag da lernen, sich vor Einseitigkeit und Härte wie vor der Voreiligkeit im Urteil zu bewahren. (Vgl. d. Art. „Gewissenhaftigkeit" S. 899.)

Wo gewissenhaft über das Recht entschieden und gewissenhaft das Recht gehandhabt wird, da wird es auch in steter Beziehung zum Sittlichen erhalten. So sehr auch das Recht die Bedingung ist für das sittliche Leben und ein sittliches Moment in sich trägt, so birgt es doch auch ein egoistisches Princip; darum darf sich's nicht anmaßen, die Stelle des Sittengesetzes vertreten zu wollen. Die sittliche Entscheidung, das moralische Werturteil, geht auf die Gesinnung, den guten oder bösen Willen, die Rechtsentscheidung richtet sich nach der Satzung, nach dem Verhältnis zum äußerlich festgestellten Gesetz. In dieser objektiven Norm und Schranke liegt zwar ein hoher Wert auch für das sittliche Handeln, aber nicht die Bürgschaft ewiger Dauer. Wie das äußere Leben des Menschen überhaupt, so ist auch das Recht vielen Veränderungen unterworfen; was vor hundert Jahren zu Recht bestand, kann heute nicht mehr gelten oder gar widerrechtlich geworden sein, wenn sich die Umstände und Verhältnisse, unter welchen damals das Recht festgestellt ward, total geändert haben. Aber auch das noch geltende Recht kann zu egoistischen Zwecken mißbraucht werden, wenn es einseitig festgehalten ohne Billigkeit gehandhabt wird. Daher das Wort: summum jus, summa injuria. Shakespeares Kaufmann von Venedig stellt drastisch dieses egoistische, im Wortlaut der Rechtsformel sich versteifende, auf den Buchstaben des Gesetzes pochende Wesen vor Augen, dem der sittliche Geist, das Wohlwollen und die Billigkeit abhanden gekommen ist. Sehr charakteristisch ist es ein Jude, der sein Recht also auf die Spitze treibt, dem die äußerliche Gesetzmäßigkeit, das formelle Recht über alles geht. Das Christentum, indem es das Gebot der Liebe an die Spitze der Sittenlehre stellt, sichert eben damit auch dem Rechte die Billigkeit, jene Gerechtigkeit, die vor Gott gilt, weil sie nicht das Ihre sucht, und verhütet so die Verknöcherung des Rechts und seine Trübung durch selbstsüchtige Motive. Darauf hat denn auch die christliche Erziehung einen Hauptton zu legen, daß in Rechtsfragen der sittliche Geist es ist, welcher „lebendig macht", daß die Entscheidung über Recht und Unrecht nicht diejenige über Gut und Böse in den Schatten stellen darf. Sie soll jene Gewissenhaftigkeit pflanzen, die nicht bloß fragt, was der Satzung und dem Herkommen gemäß recht ist, sondern was vor Gott gilt; jene Kraft der Entsagung und Selbstentäußerung, die lieber Unrecht leidet, als Unrecht thut; jenen unverrückten Blick auf das Unvergängliche, der nicht am zeitlichen Vorteil klebt, vielmehr unbefangen das Recht auch da anerkennt, wo es Opfer verlangt. Kommt also in der Erziehung der Fall vor, daß ein Knabe sein Recht, und zwar ein wirkliches Recht behaupten will, wo die christliche Liebe fordert, daß vielmehr auf das Recht verzichtet, daß einem andern nachgegeben werde, wäre z. B. dem Knaben irgend etwas Angenehmes versprochen, es wäre aber der Empfang und Genuß des Versprochenen vielmehr eine Wohlthat, ein Bedürfnis für ein anderes der Geschwister, etwa ein krankes oder sonst traurig gemachtes Kind, das durch eine Gabe getröstet werden würde: so darf der Erzieher nicht dreinfahren und dem Berechtigten kurzweg sein Recht entziehen, sondern er muß demselben die geeignete Vorstellung machen, um seinen Liebessinn, sein Mitleiden zu wecken; gelingt das nicht, beharrt der Berechtigte eigensinnig auf seinem Rechte, so muß ihm sein Wille, obwohl er formell tadelnswert ist, doch um des materiellen Rechts willen gelassen, ihm aber das Mißfallen an dieser Handlungsweise so deutlich fühlbar gemacht werden, daß ihm schließlich im Besitze seines Rechts doch nicht wohl ist und er selber fühlt, daß er ein Unrecht in Rücksicht auf christlichen Liebessinn begangen habe. Zu jener Vorstellung, mit der man auf sein Gemüt zu wirken versucht, gehört namentlich, daß der Knabe erinnert wird, er solle sich in die Lage des andern hineindenken, solle sich besinnen, wie wehe es ihm thun würde, wenn man auf ihn so gar keine Rücksicht nehmen wollte, und wie herzlich es ihn erfreuen würde, wenn ein anderes Kind ihm zulieb auf sein Recht verzichtete. Wenn ein Kind überhaupt daran

Digitized by Google

gewöhnt wird, sich in das Gefühl eines andern lebendig hineinzuversetzen, so wird ihr der Unterschied zwischen Rechthaben und Rechtthun klar werden.

Das Christentum ist keineswegs indifferent gegen die Entwicklung und Handhabung des Rechts, aber es ist keine politische Doktrin, die eben Anspruch erhebt, über den Wert dieser oder jener Staatsverfassung abzuurteilen, und die Bibel kein corpus juris, mit der Bestimmung, das Recht in den einzelnen konkreten Fällen entscheiden zu wollen. In dieser Beziehung ist es eine der wichtigsten Aufgaben des christlichen Religionsunterrichts auf seinen obersten Stufen, den Schülern das Verhältnis des Christen zum Rechtsleben zum Bewußtsein zu bringen, ihm zu zeigen, daß das Evangelium auch die Aufgabe hat, das Recht aufzurichten unter allen Völkern, daß wie alle Blüten des christlichen Lebens welken, wenn der Rechtsboden durchlöchert ist oder vertrocknet, so auch hinwiederum die sittliche Kraft und Gesundheit des Glaubens sich ganz besonders in der Aufrechthaltung des Rechts, des öffentlichen und privaten, zu bewähren hat — das alles aber kraft der Gesinnung, der sittlichen Reinheit und Lauterkeit des inneren Menschen. Und ebenso muß eine gesunde christliche Erziehung sich in der sittlichen Energie bewähren, die sie ihren Zöglingen fürs Leben mitgiebt und die sich nach zwei scheinbar entgegengesetzten, aber doch innig zusammenhängenden Seiten offenbart. Nämlich einerseits als die Kraft des Duldens, Sichbescheidens, Ansichhaltens, das nicht der natürlichen Entwicklung der Dinge vorgreifen will, das sich nicht anmaßt, selber Geschichte zu machen, das da ausharret, wenn das Unrecht zeitweilig zur Herrschaft gelangt ist und die Sache dem anheimgiebt, der recht richtet. Christus, da er sah, daß seine Verteidigung vor dem hohen Rate nichts fruchten würde, schwieg. Aber dieses Schweigen war kein Zeichen der Schwäche, es war die Offenbarung des reinsten und stärksten Willens, vollster sittlicher Energie. Die christliche Demut und Selbstentäußerung soll keine mattherzige Schwäche und Schafsgeduld sein, die christliche Gesinnung soll, wo es am Orte ist, sich auch in der Thatkraft zeigen, die ihr gutes Recht geltend macht, wie der Apostel Paulus sein römisches Bürgerrecht, die den Mut hat, für das Recht in die Schranken zu treten und zu kämpfen. Die Jugend soll, ihre Schranken erkennend, die Bescheidenheit wahren und sich nicht vermessen, den Staat selber bauen oder ändern und modeln zu wollen, wohl aber sich tüchtig machen durch gründliche Bildung, insbesondere durch das Studium der Geschichte, welche das Wort mit Flammenschrift vor das Auge stellt: Gerechtigkeit erhöhet ein Volk! — durch Kräftigung des Leibes und der Seele, um, wenn auch ihre Zeit gekommen ist, tapfer für den Rechtsstaat zu kämpfen und das Recht wider das Unrecht zu schützen. Zu dieser sittlichen Tapferkeit ist aber ein gewisser Grad von physischer Kraft und physischem Mute vonnöten, den die Erziehung keineswegs zu unterdrücken, sondern nur vor Ausartung zu bewahren hat. Aus dem kleinen Buben, der von seinen Altersgenossen sich geduldig necken, zausen und prügeln läßt, sich nicht seiner Haut wehrt und selber hilft, sondern nur durch Verklagen und Beklagen sein Recht zu wahren weiß, wird schwerlich ein tüchtiger Mann. „Wie der Mann durch seinen persönlichen Wert noch mehr als durch die äußere Stellung, die er einnimmt, einen noch näheren Schutz vor Rechtsverletzung haben muß, als Gesetz und Obrigkeit gewähren, und letztere erst dann von ihm in Anspruch genommen wird, wenn die ersteren nicht ausreichen: so muß jedes Kind im Kreise seiner Umgebung einen gewissen persönlichen Respekt sich erwerben, der es noch näher schützt, ehe es von seinem Klagerecht Gebrauch macht. Dieser persönliche Wert aber besteht — zumal unter Geschwistern — je jünger die Kinder sind, desto mehr in ihrer physischen Kraft, während in späterer Zeit schon die geistige Tüchtigkeit mehr Anerkennung und Wertschätzung findet. Daher kommt es denn, daß der Knabe den, der ihn anfällt, vor allen Dingen faktisch belehrt, daß es nicht wohlgethan sei, ihm zu nahe zu treten, daß er sein Recht zu verteidigen wisse. Es ist somit hier ein Zustand von Notwehr, der nicht gewaltsam in einen Rechtszustand und in eine Liebesgemeinschaft umgewandelt werden darf, sondern, je mehr diese naturgemäße Stufenreihe durchlaufen wird, je mehr der Erzieher auf jenen Vorstufen einfach

Digitized by Google

as Recht des Kindes respektiert und schützt: um so mehr bändigt er damit den Egoismus, m so mehr gewinnt dann der natürliche Trieb zur Gemeinschaft eine feste Basis, eine chere Sphäre; um so mehr wird, wenn die Gottesfurcht den ganzen Menschen reif emacht hat, auch die wahre Bruderliebe als langsam entwickelte Blüte sich zeigen" Palmer, Ev. Pädag. S. 242 f.). Dieser Ansicht wird jeder Unbefangene zustimmen. lle und jede Selbsthülfe verbieten hieße die menschliche Person jedem rohen Angriff reisgeben und der Ungerechtigkeit Thür und Thor öffnen. Aber wenn der Knabe sich n seinem kleinen Kreise die rechtliche Stellung nötigenfalls durch Selbsthülfe sichern nuß, wenn auf dieser Stufe also gewissermaßen die primitiven Zustände der Menschheit mmer wieder vom Individuum durchlaufen werden: so ist dagegen dem Mann durch die Rechtsordnung des Staates seine Stellung gesichert, und so kann dieser also mehr im onkreten Falle dem Gebote der Liebe folgen, weil dadurch sein festgestelltes Recht nicht wankend gemacht wird*). Hieraus erhellt zugleich, daß nur der Rechtsstaat (nicht der auf Willkürherrschaft gestellte, der das Recht beugt) mit dem Walten des Rechts auch dem Walten der Billigkeit und Liebe den besten Vorschub leistet.

A. W. Grube. †

Rechtspflege in der Schule. Man versteht in der Theorie des Rechts speciell unter „Rechtspflege" den Inbegriff derjenigen Thätigkeiten der Organe des Staates, welche die Aufrechterhaltung der festgesetzten Rechtsordnung zum Zweck haben. So kann man (vgl. Trendelenburg, Naturrecht auf dem Grunde der Ethik, S. 387 ff.) unterscheiden zwischen der ordnenden Gerechtigkeit, welche die Gesetze aufstellt und Anleitung zu ihrer Ausführung giebt, und der wahrenden Gerechtigkeit, welche dem Gesetz die Macht erhält und deren bestimmtester Ausdruck der Richterspruch ist. Wie jedoch schon im bürgerlichen Leben die wahrende Gerechtigkeit vielfach unter minder bestimmten Formen auftritt, so muß dies notwendig bei der Anwendung des Begriffes der Rechtspflege auf das Schulleben in noch weit höherem Maße der Fall sein. Dennoch hebt sich die Rechtspflege in der Schule weit bestimmter aus der allgemeinen pädagogischen Thätigkeit hervor, als die entsprechende Thätigkeit der Gesetzgebung. Ist doch in der Kindheit der Völker ebenfalls der Urteilsspruch, anknüpfend an das unmittelbare Bewußtsein von Recht und Unrecht, stets vor der eigentlichen Gesetzgebung vorhanden, die sich in der Geschichte meist erst aus der Rechtspflege hervorbildet. Um bei verwickelter sich gestaltenden Verhältnissen der Rechtspflege Stetigkeit und Sicherheit zu geben, um dem Richter oder einer das Richteramt verwaltenden Aristokratie gegenüber (so im alten Rom) den Einzelnen vor Willkür zu schützen, werden Rechtsregeln in eine bestimmte Form gebracht und durch die Schrift fixiert und veröffentlicht. Diese Rechtsregeln haben also zugleich die Bedeutung von positiven Rechten für den Einzelnen, der nach ihnen gerichtet wird; sie sind nicht etwa nur Anweisungen für den Richter, um sich bequemer und sicherer in seiner Thätigkeit zurechtfinden zu können, sondern sie sind feste Schranken, innerhalb deren er sich seiner Pflicht gemäß zu bewegen hat. Wenn er zum wirklichen oder vermeintlichen Nachteil einer Partei aus diesen Schranken heraustritt, so macht er nicht nur einen technischen Fehler, sondern er begeht ein positives Unrecht, sowohl gegen den Staat als Ganzes, wie auch gegen den Einzelnen, dessen Recht durch seine Willkür beeinträchtigt wird. Dieser Gesichtspunkt hat auch für die Rechtspflege in der Schule seine Bedeutung, obwohl hier, wie bereits angedeutet, das Element der Gesetzgebung neben dem der Rechtspflege verhältnismäßig sehr zurücktritt.

Die Schranken einer festen oder gar geschriebenen Regel hindern nicht nur die Ausartung der Rechtspflege in Willkür, sondern sie treten auch bisweilen einer vollkommneren Wahrung des eigentlichen Rechtes in den Weg und bringen einen Mechanismus mit sich, dessen Schädlichkeit in dem Spruche „summum jus summa injuria"

*) Vgl. Palmer, Die Moral des Christentums, S. 53 ff., 419 ff. Schmid.

Digitized by Google

ihren stärksten Ausdruck gefunden hat. Daher hat zu allen Zeiten selbst klaren Rechtsregeln gegenüber die Rechtspflege ein gewisses Privilegium der Modifikation angenommen, welches nicht auf der Willkür, sondern auf dem Glauben an die Unverletzlichkeit des wahren Rechtes beruht, das in der gegebenen Rechtsregel nur einen unvollkommenen Ausdruck gefunden hat. Freilich hat dies Privilegium der Rechtspflege seine großen Bedenken, da das klare Gesetz nicht nur gegen bewußte, sondern auch gegen unbewußte Willkür schützen soll, und da ein geheimes Interesse bei der Entscheidung sich dem Menschen nur gar zu leicht als ein höheres Princip darstellt. Deshalb ist in einem andern Spruche: „fiat justitia et pereat mundus“ das Ideal einer streng formalen Rechtspflege aufgestellt, die auch um der wichtigsten Interessen willen keine Modifikation zuläßt. Trotzdem haben solche Modifikationen aus einem guten Glauben an das höhere Princip oft eine sehr heilsame Wirkung geübt; so z. B. in der allmählichen Milderung der alten barbarischen Strafgesetze. Hier wäre eine direkte Forderung veränderter Gesetze oft gar nicht durchgedrungen, wenn ihr nicht die gemilderte Handhabung bereits den Weg gebahnt hätte. Weit unbedenklicher als dieses Recht der Umbildung bestehender Gesetze ist das der Fortbildung innerhalb der gegebenen Schranken. Jedem Richter läßt das Gesetz einen gewissen Spielraum, besonders im Strafrecht, doch einigermaßen auch im Prozeß um Mein und Dein. Oft sind selbst in sehr geordneten Staaten ganze große Gebiete, wie z. B. das der Arrestlegung auf Arbeitslohn, der Haftbarkeit von Frachtfuhrleuten, Schiffern u. s. w., einzelne Partieen des Erbrechts unter Agnaten, das Expropriationsrecht des Staates gegenüber dem Einzelnen u. a. m. so zweifelhaft und dunkel, daß die Rechtspflege sich notgedrungen ihren eignen Weg suchen muß. Hier treten nun zwar zunächst die Entscheidungen der höchsten Gerichtshöfe ergänzend ein, aber abgesehen davon, daß auch diese wesentlich den Charakter der Rechtspflege, nicht der Gesetzgebung haben, so bleibt doch für jeden einzelnen Richter stets die Aufgabe in weitem Umfang bestehen, den specielleren Ausbau der Gesetzgebung durch persönliche Einsicht in die Natur von Recht und Unrecht zu ersetzen.

In all diesen Fällen muß sich auch immer wieder zeigen, daß in der Rechtspflege an sich schon ein Gesetze und Normen bildendes Element liegt; denn eben weil die Rechtspflege stets die unwandelbare Gerechtigkeit an die Stelle von Willkür und Gewaltmißbrauch setzen will, muß sie auch in allen gleichartigen Fällen gleichartig erkennen. Der Rechtssinn des Volkes fordert das nicht nur, sondern er ist auch sehr gewandt darin, die Rechtsnorm, nach welcher in einem gegebenen Falle erkannt wird, herauszufinden, zu verallgemeinern und ihre Gültigkeit für die Zukunft als ein Recht in Anspruch zu nehmen. Wann es geraten ist, solche neue, in der Bildung begriffene Rechtsnormen durch ein Gesetz oder eine Verordnung zu fixieren, muß der Takt des Gesetzgebers entscheiden; doch wird im allgemeinen weit mehr gefehlt durch zu große Specialität und Bestimmtheit der Gesetzgebung, als durch die Unterlassung specielleren Ausbildung; ja, wo die letztere vom Richter wie vom Publikum recht schwer empfunden wird, kann man fast immer darauf rechnen, daß der eigentliche Fehler nicht sowohl in dem Mangel der speciellen Bestimmungen liegt, als vielmehr in der Unklarheit oder Zweideutigkeit der allgemeineren, oder auch wohl darin, daß zwei verschiedene Rechtsnormen, etwa eine ältere und eine später eingeführte, oder eine lokale und eine für die Gesamtheit gültige sich im Bewußtsein des Volkes kreuzen. Hier ist es dann Aufgabe der Rechtspflege, die Quelle der anscheinenden Rechtswidersprüche zu ergründen, nicht aber sich mit einer wohlfeilen praktischen Regel über die Schwierigkeiten hinwegzuhelfen.

Für die Schule haben alle diese Charakterzüge der bürgerlichen Rechtspflege auch ihre Bedeutung; jedoch nicht als Vorbilder, welche man im kleinen innerhalb seines Schulzimmers nachahmen soll, sondern vielmehr nur als Ausflüsse der menschlichen Natur und als Kennzeichen der Gerechtigkeit in ihrer annähernden Verwirklichung un-

Digitized by Google

er Menschen. Sobald man daher die Natur des Kindes mit der des Erwachsenen ergleicht und den Unterschied zwischen einer Schule und einem Staate gebührend in Anschlag bringt, wird man finden, was von der Rechtspflege in der Schule zu halten ist. Jedenfalls haben wir die Aufgabe derselben nach Anleitung des allgemeinen Begriffes der Rechtspflege von der pädagogischen Pflege der Rechtlichkeit und des Rechtsgefühls (vgl. d. Art.) wohl zu unterscheiden. Letztere hat zur Aufgabe, die Idee des Rechtes durch Beispiel, Belehrung, Herstellung einer geeigneten Umgebung und Zuführung der richtigen Geistesnahrung im Zöglinge zu wecken und zu stärken; die Rechtspflege dagegen ist zunächst nur ein Akt der Regierung, der zunächst nur die Aufgabe hat, im Kreise der Kinder die Gerechtigkeit zur thatsächlichen und objektiven Geltung zu bringen, woraus sich dann freilich auf indirektem Wege auch ein mächtiger Beitrag zur Stärkung der Rechtsidee in den Kindern von selbst ergiebt.

Die allgemeine Bedeutung des Rechtes im Kinderleben und somit auch in der Erziehung ist von Palmer (Pädag. S. 237 ff.) mit Nachdruck hervorgehoben worden; in ähnlichem Sinne mahnt Herbart (Kl philos. Schriften III, S. 411 u. anderwärts), das Bestehende unter den Kindern nicht ohne Not zu zerrütten und ihren Verkehr nicht in eine erzwungene Gefälligkeit zu verwandeln. Die Zucht müsse entstandene Streitigkeiten sorgfältig auf das Verabredete, überhaupt auf das Anerkannte zurückführen und erst jedem das Seine und das Verdiente geben, ehe sie das allgemeine Beste verordnet. Wir möchten hier freilich in Erinnerung bringen, daß es außer der unklaren Vermengung von Recht und Liebe, Ordnung und Gefälligkeit auch eine klare und durchaus berechtigte Verbindung beider Principien giebt, die wenigstens für die Familienerziehung entschieden zu empfehlen und die auch für die Schule nicht ganz wertlos ist. Geht doch weitaus die große Masse aller Streitigkeiten im Leben nicht aus rein sinnlosen Versuchen der Übervorteilung hervor, sondern aus Fällen, in denen das formelle Recht mehr oder weniger mit den Grundsätzen der Vernunft und Billigkeit im Streite liegt. In allen solchen Fällen hat es allerdings die Rechtspflege als solche nur mit der Herstellung des formellen Rechtes zu thun, aber wenn schon im bürgerlichen Leben der Richter bei solchen Anlässen oft sein Bedauern über den Prozeß aussprechen und den siegreichen Teil wegen des Mißbrauches eines formellen Rechtstitels ernsthaft tadeln und warnen darf (z. B. einen raffinierten, vom Strafgesetz unerreichbaren Wucherer, wenn ihm gegen sein Opfer Rechtsbeistand geleistet werden muß), wieviel mehr wird dies in der Schule und vollends in der Familie vorkommen! Man muß sich nur hüten, den Rechtsspruch nicht durch die Ermahnung zur Bruderliebe rückgängig zu machen! Ich setze z. B. den Fall, daß ein Knabe sich mit dem Spielzeug eines älteren Bruders beschäftigt, das für ihn recht passend ist, während es für letzteren allen Wert verloren hat. Der Kleine soll auch schon öfter in Gegenwart des älteren Bruders und mit dessen stillschweigender Genehmigung damit gespielt haben, so daß sich die Idee eines durch Gewohnheit erworbenen Rechtes (Verjährung hat bei Kindern eine kürzere Periode als 30 Jahre!) bei ihm festgesetzt hat. Eines Tages ist der ältere Knabe übel gelaunt und reißt dem Kleinen das Spielzeug weg, während dieser mit seinen kindlichen Phantasieen im besten Zuge ist. Es giebt Streit und der ältere Knabe steift sich auf sein Eigentumsrecht. In einem solchen Falle ist klar, daß dieser ernsthaften Tadel verdient wegen seiner Roheit und Lieblosigkeit; aber sein Spielzeug muß er behalten. Es fordert dies nicht nur die objektive Gerechtigkeit, sondern diese Entscheidung ist auch für beide Teile am heilsamsten. Der jüngere Knabe lernt auf etwas schmerzliche Weise den Unterschied zwischen der Usurpation und dem vollgültigen Erwerb kennen; der ältere wird weit eher wegen seiner Lieblosigkeit Reue empfinden, wenn er diese Empfindung nicht durch den Trotz des gekränkten Rechtsgefühls verdrängen kann. Aber nicht nur bei solchen Anlässen, sondern auch bei Streitigkeiten, bei welchen das formelle Recht weit weniger inhaltlos ist, sollte man bei Kindern nie versäumen, ganz indem man das formelle Recht wiederherstellt, stets auf

Digitized by Google

die Liebesgemeinschaft als auf das höhere Princip hinzuweisen, wenn es auch nur mit einem beiläufigen Wink geschieht. Daß ein vernünftiger Erzieher dies höhere Princip nicht verlangen oder zwangsweise aufnötigen wird, versteht sich von selbst; schon deshalb, weil es aus der Freiheit hervorgeht und nicht aus dem Gesetz. Man muß hier sogar streng sein, um keine Verfälschung des höheren Princips aufkommen zu lassen. In unserem obigen Beispiele würde es dem natürlichen Gefühle des Übelthäters sehr nahe liegen, das Spielzeug dem betrübten kleinen Bruder mit verächtlicher Miene freiwillig wieder hinzuwerfen und dann lediglich mit dem Gedanken von dannen zu gehen, daß er jetzt weit mehr gethan, als wozu er eigentlich verpflichtet gewesen. Das darf durchaus nicht geduldet werden, denn es würde den kleineren Bruder eigensinnig und den größeren trotzig machen; in jenem würde der Sinn für das fremde Recht abnehmen, in diesem der Sinn für eigenes Recht sich krankhaft steigern. Nur wenn der Rechtsspruch wirklich ausgeführt wird, sogar gegen eine flüchtige Reue: nur dann kann gleichzeitig die Mahnung zur Eintracht und Bruderliebe etwas fruchten. In dieser Weise aber, als Hindeutung auf das höhere, von den Streitenden noch nicht erreichte Princip, sollte allerdings mit der Rechtspflege in der Erziehung stets die Erinnerung daran verbunden werden, daß das starre Recht für die Gemeinschaft der Menschen nicht das letzte Wort ist.

Für die *Schule* gilt dies allerdings in geringerem Grade als für die Familie, während umgekehrt die Anforderungen an eine strenge Rechtspflege mehr hervortreten. Man wird sogar einen Lehrer nicht tadeln können, der sich mit der letzteren begnügt, weil er fühlt, daß er selbst noch zu wenig fest auf einem höheren Boden steht, als auf dem des starren Gesetzes, und weil ihm die väterliche Stellung zu seinen Schülern noch fremd und unnatürlich vorkommen würde. Wir haben hier namentlich das Verhältnis eines jüngeren Lehrers zu bereits ziemlich herangewachsenen Schülern im Auge; doch wird keineswegs dies Verhältnis immer entscheiden, sondern vielmehr die gesamte Natur der Persönlichkeit. Übrigens wird ein Lehrer, welcher so ganz mit seinen Schülern lebt, wie der Volksschullehrer, schon auf dem Wege der treuen Pflichterfüllung von selbst mit der Zeit in ein väterliches Verhältnis zu ihnen gelangen, und an höheren Schulen wird sich innerhalb jedes Kollegiums eine Anzahl von Persönlichkeiten finden, welche durch ihre Behandlung der Rechtspflege das versöhnende Princip zur Geltung kommen lassen. Und das genügt; denn es kommt ja eben nicht darauf an, die Idee einer verzeihenden und entsagenden Liebesgemeinschaft zur sofortigen thatsächlichen Anerkennung zu bringen, sondern nur darüber zu wachen, daß die Herzen nicht in der Rechthaberei verknöchern, und dafür zu sorgen, daß eine Ahnung des Höheren und Besseren recht frühzeitig und tief in die Gemüther dringe. Hierzu bietet jeder Akt der Rechtspflege eine vorzüglich wichtige Gelegenheit; aber es ist weder unerläßlich, daß diese Gelegenheit *immer* benutzt werde, noch bleibt die Sorge für die Überwindung des rechtlichen Eigensinns auf solche Anlässe beschränkt.

Hatten wir bei dieser Erörterung vorwiegend die Rechtspflege in Beziehung auf Streitigkeiten im Auge, so ergiebt sich eine ganz ähnliche Frage für die Behandlung der strafenden Gerechtigkeit bei Verstößen gegen die Disciplin. Hier zeigt uns namentlich das Beispiel eines Thomas Arnold, wie gewaltig ein Erzieher auf die Gemüther wirken kann, der bei jeder solchen Gelegenheit durchblicken läßt, wie doch schließlich alles auf die Verbesserung der Gesinnung ankommt, und wie wenig ihn die Wirkung durch bloße Rechtspflege befriedigen kann. Man hat viele Beispiele, in welchen ein Lehrer gerade dadurch, daß er in tiefster sittlicher Entrüstung auf Untersuchung und Strafe verzichtete, die heilsamste Erschütterung der sonst verstockten Gemüther bewerkstelligte; allein dergleichen läßt sich in keine Regel bringen und nicht nachahmen. Im Gegenteil wird man hier im allgemeinen eher Vorsicht und sorgfältige Beobachtung der Rechtsregel empfehlen müssen, zumal da, wo etwa ein ausdrücklich formuliertes Schulgesetz verletzt ist, oder wo das Interesse direkt nicht beteiligter Schüler mit in

Digitized by Google

Frage kommt. Dies geschieht aber nicht nur etwa dann, wenn der Disciplinarfall aus einem Streite entstanden ist, sondern auch, wenn die freiere ethische Behandlung eine Ungleichheit in sich schließen würde. Ich kann z. B. ganz überzeugt sein, daß auf einen bestimmten Schüler, der sich eine Roheit hat zu schulden kommen lassen, der bloße Ausdruck des Abscheues und des Unwillens darüber, daß man sich mit solchen Dingen überhaupt befassen soll, weit stärker wirkt, als die positive Strafe; wenn aber ein anderer daneben sitzt, der sich öfter dergleichen hat zu schulden kommen lassen und regelmäßig bestraft worden ist, weil dies allein auf seinen Charakter Eindruck macht, dann muß ich um der Gerechtigkeit willen auch auf die freie Behandlung des ersteren Falles verzichten, weil ich sonst das Gemüt des zweiten Schülers pflichtwidrig verbittern würde. Dieser beurteilt ja jedenfalls seinen Mitschüler nach sich selbst; er denkt sich in den Fall hinein und findet in der Unterlassung der Strafe lediglich einen Vorteil für den Schuldigen, also eine Ungerechtigkeit von Seiten des Lehrers. Rechnet man hierzu den moralischen Wert, welchen die thatsächliche Verbüßung einer verwirkten Strafe als Sühne des Vergehens hat; bedenkt man ferner, wie leicht uns, wenn wir den festen Boden des Gesetzes verlassen, eine feine Selbsttäuschung überwältigen kann, indem sie uns vorspiegelt, wir folgten einer höheren Pflicht, während wir in der That nur unsern Neigungen oder gewissen Rücksichten nachgeben; dann wird man leicht einsehen, daß auch auf diesem Gebiete als Regel festzuhalten ist, der Gerechtigkeit vor allen Dingen ihren Lauf zu lassen und die Vertiefung der sittlichen Einwirkung, die gleich auf die Wurzel des Übels zielt und sich über das einzelne Faktum hinaus an die Gesinnung richtet, nicht an die Stelle der Rechtspflege zu setzen, sondern nur mit ihr zu verbinden.

Ein treffliches Wort über die Notwendigkeit einer gleichmäßigen Behandlung der Schüler, welches besonders auch auf die Rechtspflege anwendbar ist, hat Schleiermacher ausgesprochen in seiner Erziehungslehre (Vorlesungen vom Wintersemester 1820—21, b. Platz, S. 751): „Im häuslichen Leben ist der sittliche Naturcharakter, das Gefühl einer Zusammengehörigkeit, woher das Leben seine Einheit hat, das vorherrschende. Daher kann hier das Eindringen eines jeden in das Bewußtsein des anderen eher angenommen werden, als auf einem anderen Gebiete. Die Berücksichtigung des Inneren kann hier am meisten hervorragen und die Gleichmäßigkeit in der Behandlung wird am wenigsten notwendig. In der öffentlichen Erziehung ist jenes Gefühl nicht vorauszusetzen, und vor aller Erfahrung hat der Zögling dagegen das Gefühl, daß der Lehrer leichter über sein Inneres sich irren könne, als Vater und Mutter; wenigstens setzt er dies voraus und daran hält er hartnäckig fest; eine Hypothese, an sich richtig, obgleich es in Wirklichkeit ganz anders sein kann. Der Naturgrund des Glaubens fehlt hier. Die Gleichmäßigkeit der Strafe ist für die Schule weit wesentlicher als für das Haus. Die Autorität, die im häuslichen Leben von selbst ist, muß in der Schule erst durch Erfahrung gebildet werden. Nach dem Gefühle kann in der Schule weit weniger gestraft werden. Nur durch feste Gleichmäßigkeit erhält die Handlung des Strafens (wir können erweiternd sagen: die ganze Rechtspflege) den gesetzlichen Charakter, und diesen kann die Schule nicht entbehren. Nur muß jene Gleichförmigkeit nicht pedantisch festgehalten werden, denn die Schule ist noch lange nicht der Staat, sie steht in der Mitte zwischen dem häuslichen und dem bürgerlichen Leben." Ganz besonders gilt dies für die eigentliche Knabenschule, d. h. für die oberen Klassen der Volksschule, für Mittelschulen und untere, sowie namentlich mittlere Klassen der höheren Schulen für das männliche Geschlecht. Wir werden daher bei den folgenden Ausführungen stets zunächst diese Knabenschule im Auge haben und erst gegen den Schluß des Artikels einige Bemerkungen darüber beifügen, wie sich die Resultate dann modifizieren, wenn kleinere Kinder, Mädchen oder gereifte Jünglinge in Betracht kommen.

Der Hauptfall der Rechtspflege in der Schule ist natürlich derjenige, in welchem

Digitized by Google

der Lehrer Richter ist und außerdem als Kläger und Verklagte nur seine Schüler beteiligt sind; es ist jedoch auch bisweilen der Fall, daß die Schüler zur Ausübung der Rechtspflege mit herangezogen werden, oder daß sie unter sich eine gewisse Art von Rechtspflege ausüben, an welcher der Lehrer nur insofern beteiligt ist, als das gesamte sittliche Verhalten der Schüler wieder seiner Aufsicht und Fürsorge unterliegt. Sehr häufig ferner wird es vorkommen, daß dritte, nicht in den Kreis der Schule gehörige Personen bei der Rechtspflege in der Schule beteiligt sind, sei es als Kläger, Denunzianten, Zeugen oder endlich noch als Verklagte.

Wo die Schüler der oberen Klassen, wie dies an den englischen public schools und an den deutschen Alumnaten vorkommt, mit einer herkömmlichen Autorität bekleidet sind, da wird ihnen naturgemäß auch ein Anteil an der Rechtspflege zukommen. Sie werden kleine Streitigkeiten zu schlichten, Schwächere gegen gewalttätige Roheiten zu schützen und gelegentlich auch für ernsthafter scheinende Fälle eine provisorische Untersuchung vorzunehmen haben. Über den Wert dieser ganzen Einrichtung vermögen wir uns hier um so weniger auszusprechen, da auf diesem Gebiete nur die Kritik des Konkreten, das Eingehen auf Einzelheiten recht fruchtbar ist; während die Benutzung der älteren Schüler als Mittelglieder zwischen der großen Masse und den Lehrern an und für sich sowohl sehr gut als auch sehr nachteilig wirken kann. Eins aber wird unter allen Umständen dabei zu beachten sein, daß jede solche Stellung auch noch für die jugendlichen Autoritäten eine Schule der Mäßigung, der Uneigennützigkeit und vor allen Dingen der Gerechtigkeit sein muß. Es ist zwar unverkennbar, daß gerade die streng formale Gerechtigkeit im ganzen mehr eine Idee der Jugend ist, während das reifere Alter zu einer freieren Handhabung jeder Art von Autorität hinneigt; aber einmal *bedarf* auch die Jugend in vorzüglichem Maße der augenfälligen und unbezweifelbaren Gerechtigkeit, um überhaupt Autorität beanspruchen zu können; sodann aber ist ein möglichst lebhaftes Gefühl für Gerechtigkeit keineswegs immer mit einer möglichst vollkommenen Handhabung derselben verbunden. Jede wahre Übung der Gerechtigkeit kostet beständige Selbstüberwindung, und man wird nicht eben sagen können, daß dies eine besondere Tugend angehender Jünglinge sei. Palmer hat bereits ganz richtig darauf hingewiesen, mit wie großer Lebhaftigkeit das Kind die Idee des Rechtes erfaßt, wie leicht es aber auch zugleich das Recht stets in *seinem eignen* Recht erblickt, während es für die Rechte anderer keinen Sinn hat. Man darf nicht glauben, daß diese Eigenheit des natürlichen Menschen plötzlich abbreche, oder daß die fortschreitende Befähigung zur Anerkennung fremder Rechte im Jünglinge bereits auf ihren Gipfel gelangt sei, wenn er anfängt für Freiheit und Menschenrechte und für den Schutz der Unterdrückten zu schwärmen. Es haftet im Gegenteil diesem Alter noch immer eine gewisse moralische Blindheit an. Ein Jüngling, der sich im offenen Kampfe zwischen Pflicht und Neigung recht wacker hält, wird dennoch weit häufiger der Gefahr erliegen, Pflicht und Neigung zu verwechseln und sein Gerechtigkeitsgefühl schlafen zu lassen, wo es seinen Sympathieen und Vorurteilen widersprechen müßte, während es sich gewaltig empört, wo sein persönlicher Standpunkt mit dem allgemein richtigen zusammenfällt. Gerechtigkeit ist daher für dies Alter das A und das O aller Autorität, Liebe und Wohlwollen dagegen kann man ihrer natürlichen Entwicklung überlassen. Ein einziger Punkt macht hierin eine Ausnahme: die *Schonung der Schwachen*. Bekanntlich ist das Knabenalter im allgemeinen hart bis zur Grausamkeit gegen Schwächere. Der Jüngling ist noch nicht frei von diesen Gefühlen der Abneigung gegen alles Verkümmerte, Zarte und Krankhafte, während er sich andererseits der Ritterlichkeit und selbst eines väterlichen Gefühles schon fähig zeigt. Hier kann bei unbewachter Ausübung der Autorität leicht die eine oder andere Richtung sich zum Extrem ausbilden, und besonders verderblich ist es, wenn die formale Gerechtigkeit zur Härte gegen diejenigen wird, welche nicht allen Ansprüchen genügen können. Die Jugend neigt auch in dieser Beziehung, wenn das Übel einmal da ist, sehr zur Maßlosigkeit, und daher ist der Schutz

Digitized by Google

der Schwachen ein besonders wichtiger Gegenstand der Aufmerksamkeit, wo älteren Schülern ein Teil der Rechtspflege anvertraut ist.

Die Heranziehung der Schüler zu einer Rechtspflege in juristischer Form unter Vorsitz des Lehrers ist bisher nur in Experimenten von kurzer Dauer vorgekommen, wenn man auch nicht eben behaupten kann, daß alle derartigen Versuche sich als ganz verfehlt herausgestellt hätten. Bekannt ist, daß Trotzendorf (vgl. d. Art.) seine vielbewunderte Schule nach Art eines Staates eingerichtet hatte, den er als dictator perpetuus regierte. Vor einem Senate, der aus 12 Schülern bestand, mußte sich der Angeklagte in einer lateinischen Rede verteidigen. Auf die Freisprechung oder Verurteilung hatte grundsätzlich nicht nur der Befund der Sache Einfluß, sondern auch die Qualität der Rede. Eine solche Einrichtung konnte nur unter ungewöhnlichen Verhältnissen und unter Leitung einer bedeutenden Persönlichkeit gute Früchte tragen. Geradezu verkehrt waren einzelne ähnliche Versuche aus der Zeit der Philanthropine. Überhaupt scheint diesen Bestrebungen im günstigsten Falle eine Verwechslung zu Grunde zu liegen*). Während die Ähnlichkeit der Schule mit einem kleinen Staate in mancher Hinsicht unverkennbar ist, macht in anderen entscheidenden Punkten schon die Natur und das Bedürfnis des unentwickelten, zwischen guten und schlimmen Eindrücken beweglich schwankenden Knabenalters gerade das Grundprincip des Staates, die strenge, auf sich selbst ruhende Ordnung, zu einem fremdartigen und eher feindlichen. Wie der Gemeinsinn sich im Knaben lebendig zu entwickeln beginnt, so haftet ihm doch auch noch das Bedürfnis an, außerhalb seiner Kreise eine Stütze zu finden, sich an eine gegebene Autorität anzulehnen. Wer die Jugend auf Schritt und Tritt beobachtet, wird leicht finden, daß sie ihren Gemeinsinn, ihre Neigung zur Staaten bildenden Genossenschaft stets da am vollkommensten bewährt, wo sie sich am freiesten bewegen kann und darf, nämlich in ihren Spielen, in welchen sie ja auch ihre eigene, den Fehler unbarmherzig strafende Rechtspflege hat. So gut es ist, wenn man sie hier ganz frei schalten läßt, ohne beständig verbessernd und regelnd einzugreifen, ebenso wohlthätig ist der Jugend auf der andern Seite die unbedingte Hingabe an ein Muster und eine Autorität in allen Fragen, die sich auf ihre zukünftige Einordnung in den Staat der Erwachsenen beziehen. Wenn daher Trotzendorf den Grundsatz aufstellt: „Wer als Knabe gelernt hat, den Gesetzen zu gehorchen, wird später nach den Gesetzen befehlen können"; so muß man sich hüten, den Begriff des gesetzlichen Gehorsams nicht zu bestimmt zu fassen. Der Mann soll eigentlich nur den Gesetzen gehorchen, selbst da, wo er scheinbar der Autorität gehorcht; für den Knaben aber ist es gerade umgekehrt: er gehorcht im Grunde nur der persönlichen Autorität, selbst da, wo er den Gesetzen gehorcht. Ihm bildet sich das abstrakte Gesetz erst aus der Persönlichkeit hervor, und eben deshalb ist es weit weniger empfehlenswert, daß er selbst früh mit lauter Gesetzen zu rechnen habe, als daß ihm die Gerechtigkeit in der Person eines tüchtigen und Vertrauen erweckenden Lehrers entgegentrete.

Es ergiebt sich aus dem bisher Gesagten auch schon von selbst, daß der Lehrer sich mit seiner Person nicht hinter lauter Gesetze zurückziehen darf, sondern daß er bei der Rechtspflege stets frisch und ohne sich durch Formeln zu binden, aus dem lebendigen Quell des Rechtsgefühls schöpfen muß. Dabei darf er nur niemals die gesetzbildende Natur jeder stetigen Rechtspflege aus dem Auge lassen. Eine selbst in Äußerlichkeiten gleichmäßige Behandlung gleichartiger Fälle sollte, solange kein erheblicher Grund die Abweichung fordert, fast so sorgfältig beobachtet werden, als stände das Gesetz schon da. Wenn ich für wiederholte und hartnäckig scheinende Verspätung einem

*) Diese Folgen der philanthropinistischen Grundsätze erstrecken sich noch tief in unser Jahrhundert herein; aber neben dem oben angenommenen günstigsten Falle giebt es auch minder günstige, in denen der Lehrer oder Erzieher mit solcher Art von Rechtspflege entweder eine Komödie aufführt, die kein ernster Mann mitmachen könnte, oder nach dem Beifall der Unmündigen unter den Jungen und Alten hascht. D. Red.

Digitized by Google

Schüler einmal die rationelle Strafe diktiert habe, daß er sich etwa 8 oder 14 Tage lang täglich eine Viertelstunde vor der Schule bei mir zu melden habe, so darf ich nicht bei nächster Gelegenheit einen andern aus Bequemlichkeit für dasselbe Vergehen mit Arrest bestrafen, obwohl diese Strafe vielleicht dem bloßen Maß nach als ein Äquivalent möchte betrachtet werden. Nur wo ich klare Gründe habe, oder wo mich ein lebhaftes Gefühl von der Unzuträglichkeit der gewöhnlichen Strafe für den Charakter eines Schülers zurückhält, kann ich von dieser Gesetze bildenden Bahn abweichen. Meine Rechtspflege bleibt daher beständig auf dem Punkt, wo das Recht im Begriff steht in ein Gesetz überzugehen, ohne jedoch schon zur Formel erstarrt zu sein. Aus demselben Grunde sollte auch eine Schule stets wenig feste Gesetze, aber viele feste Maximen haben, von denen die Schüler wissen, daß sie der Rechtspflege in der Regel zu Grunde gelegt werden, ohne daß sich jedoch ein trotziger Sinn darauf, gleich als auf unabänderliche Gesetze, berufen dürfte.

Eine der schwierigsten Fragen ist die, ob die Rechtspflege in der Schule Instanzen haben dürfe, oder nicht. Einerseits scheint es sehr wünschenswert, daß die Willkür unerfahrener Lehrer noch durch die Möglichkeit einer Appellation an den Direktor oder irgend eine Behörde eingeschränkt werde und daß dem gekränkten Rechtsgefühl unschuldig Verurteilter noch ein Ausweg bleibe, bevor sich sein Gemüt gegen die ganze Schulanstalt mit allen ihren Einrichtungen verbittere; andererseits erheben sich jedoch gegen den Begriff eines Instanzenzuges in der pädagogischen Rechtspflege sehr gewichtige Bedenken. Schon an und für sich ist der Instanzenzug ein Notbehelf menschlicher Schwachheit, der sich nur schwer mit der Idee des Richterspruches vereinigen läßt. Sodann aber ist eine förmliche Vernichtung eines Rechtsspruches des Lehrers durch eine höhere Instanz ein äußerst gefährlicher und schädlicher Eingriff in die natürliche Autorität der Person des Lehrers, deren Wichtigkeit wir oben geschildert haben (vgl. d. Art. Autorität). Dazu kommt noch der Übelstand, daß wenigstens da, wo der Direktor eines Kollegiums die höhere Instanz ist, sehr bedenkliche Störungen des kollegialischen Einvernehmens aus einer solchen Einrichtung hervorgehen müssen. Zwischen einem Appellhofe und einem Gericht erster Instanz bestehen nicht jene engen persönlichen Beziehungen, wie zwischen einem Schuldirektor und den einzelnen Mitgliedern des Kollegiums. Dazu kommt, daß ein großer Teil der Rechtspflege in der Schule aus Fällen entsteht, die mit der allgemeinen Disciplin in den Klassen sehr wesentlich zusammenhängen. Der Direktor wird nicht immer das Gefühl unterdrücken können, daß ein so ärgerlicher Fall bei ihm, dem erfahrneren Pädagogen, gar nicht hätte vorkommen können, daß der Lehrer eigentlich von vornherein auch ein wenig Tadel verdienen möchte. Andererseits wird ihm die Beschwerde eines Schülers über den ergangenen Rechtsspruch oft als Trotz und Unverschämtheit entgegentreten. Hier hat er mit seiner Entscheidung wahrhaft zwischen Charybdis und Scylla hindurchzufahren, denn sowie der Schüler glaubt, daß ihm auch in zweiter Instanz Unrecht geschehe, so ist sein Zutrauen ganz dahin und er fängt an, ein systematisches Zusammenhalten der Lehrer zur Unterdrückung der Jugend vorauszusetzen; giebt er vollends dem Schüler etwas mehr Recht als nötig, so wird das Appellieren überhandnehmen und die Autorität der Lehrer, die einzige natürliche Basis der Rechtspflege, ist untergraben, zugleich aber jedenfalls das kollegialische Einvernehmen gefährdet. Endlich ist aber auch kaum darauf zu rechnen, daß der Entscheid in einem solchen Instanzenzug bei der höheren Instanz durchschnittlich richtiger ausfalle, als bei der niederen; denn während bei der bürgerlichen Rechtspflege auch die Gerichte erster Instanz die große Mehrzahl der Parteien nur bei Veranlassung der Verhandlungen kennen lernen, ist hier der nächste Richter zugleich immer derjenige Lehrer, welcher am unmittelbarsten mit dem Schüler zusammenkommt und am meisten Gelegenheit hat, ihn von allen Seiten kennen zu lernen. Was also in der oberen Instanz etwa an Objektivität und allgemeiner Erfahrung gewonnen wird, das geht an genauer Einsicht in die moralischen Triebfedern der zu be-

Digitized by Google

urteilenden Handlung wieder verloren. Wir halten diese Gründe für hinlänglich überwiegend, um uns gegen einen eigentlichen Instanzenzug in der pädagogischen Rechtspflege zu erklären, und es sollte auch die höhere Instanz aus ähnlichen Gründen weder ein Suspensiveto in Beziehung auf die Entscheidungen, noch auch ein eigentliches Begnadigungsrecht haben. Trotzdem aber muß ihr ganz notwendig ein Einfluß auf den Gang der Rechtspflege zustehen, damit Extreme verhütet und Verkehrtheiten soviel als möglich wieder gut gemacht werden können. Hier hat man denn zunächst ein Auskunftsmittel, welches den Einrichtungen der staatlichen Rechtspflege vollkommen analog ist: die gesetzmäßige Beschränkung der Kompetenz des einzelnen Lehrers und die Verweisung erheblicher Fälle vor das versammelte Kollegium oder vor eine Aufsichtsbehörde. Sodann aber tritt ein Umstand ein, der dem Charakter und der Stellung der öffentlichen Rechtspflege schroff widerspricht und der dennoch an der Schule ganz berechtigt ist: die gefällten Rechtssprüche haben nicht die volle Unbedingtheit eines rechtskräftigen Urteils und die Rechtspflege selbst ist der Verwaltung untergeordnet. Wenn man vom bürgerlichen Begriff der Rechtspflege ausgeht, so kann es scheinen, als liege hierin ein Widerspruch oder eine Unmöglichkeit, da man die Unabhängigkeit der Justiz von der Verwaltung und die unantastbare Gültigkeit des rechtskräftigen Urteils als Fundamentalbedingungen eines geordneten Rechtszustandes zu betrachten pflegt. In der That ist es auch so im entwickelten Rechtsstaate. Gerade so, wie sich in diesem das Urteil dem Gesetz unterwerfen muß, unterliegt die Verwaltung dem richterlichen Urteil. In der geschichtlichen Entwicklung aber tritt uns das umgekehrte Verhältnis entgegen: das Gesetz entwickelt sich erst aus dem Rechtsspruch und unterliegt anfänglich sogar sehr der Modifikation durch den Ausspruch des Richters; die Rechtspflege selbst aber entwickelt sich ursprünglich aus der Regierungsgewalt und der patriarchalischen Machtvollkommenheit. Dasjenige Element, welches in der entwickelten Staatsform das allein maßgebende wird, tritt am spätesten deutlich hervor und dasjenige, welches sich später nach allen Seiten bedingt und beschränkt sieht, ist ursprünglich allein vorhanden.

Wie wir nun sahen, daß die Rechtspflege in der Schule ein Stadium darstellt, in welchem sich die Gesetze erst bilden, aber noch nicht erstarrt sind, so ist die Rechtspflege hier auch noch keineswegs von der patriarchalischen Gewalt des Lehrers gelöst und ihr gegenüber unabhängig geworden. Sie ist nur soweit hervorgebildet, daß ihr eigenes Wesen sich bereits erkennen läßt und in gewissen Punkten gegen die allgemeine Regierungsgewalt des Lehrers in Gegensatz tritt, während diese doch noch das herrschende Princip bleibt. Wie nun infolge dessen der Lehrer, sobald erhebliche Gründe vorliegen, sein eignes Urteil ohne weiteres aufheben kann (was von der Begnadigung wieder zu unterscheiden ist), so muß es auch der mit der Oberleitung betrauten Gewalt möglich sein, in den Gang der Dinge auch nach gefälltem Urteile noch einzugreifen, wenn es nötig scheint. Wir nehmen zunächst den zum Glück seltnen Fall an, wo ein Urteil als offenbar ungerecht vernichtet werden muß. In diesem Falle geht der Eingriff der Verwaltung in die Rechtspflege viel weiter als der Eingriff einer Appellinstanz. Die letztere tadelt den Richter erster Instanz nicht; ihre Korrektur ist eine rein objektive. Sie setzt als selbstverständlich voraus, daß auch der Richter erster Instanz nach bestem Wissen Gerechtigkeit geübt und nur die richtige Interpretation der Gesetze verfehlt hat, für welche der höhere Gerichtshof, bei dem die schwierigen und zweifelhaften Fälle aus dem ganzen Lande zusammenlaufen, mehr Befähigung und Autorität haben soll. Solange aber eine Aufsichtsbehörde die subjektive Gerechtigkeit des Lehrers voraussetzen kann, wird sie in der Regel keine pädagogisch motivierte Veranlassung haben einzugreifen, selbst wenn das Urteil objektiv irrtümlich sein sollte; den gleich zu besprechenden Fall ausgenommen. Es ist hier eben von komplizierten Rechtsregeln keine Rede und ein Instanzenzug findet nicht statt. Sobald aber ein ungerechtes Urteil vorausgesetzt werden muß, kann nicht nur ein Eingriff in die Rechtspflege stattfinden, sondern derselbe wird auch allemal mit einem entschiedenen Tadel verbunden

Digitized by Google

sein; oft sogar wird der Tadel erfolgen können, ohne daß ein Eingriff in das Urteil geradezu nötig ist. Ebendeshalb aber, weil hier nicht die Rechtsregel, sondern die Voraussetzung von Ungerechtigkeit den Eingriff motiviert, wird derselbe äußerst selten zur Anwendung kommen und die Vorgesetzten und Aufsichtsbehörden werden einen solchen Schritt um so mehr nur mit aller Vorsicht thun dürfen, als ein schwerer pädagogischer Nachteil davon stets unzertrennlich ist.

Außer der Gerechtigkeit und der Rechtsregel kommt aber für den Wert eines Urteils auch noch die Frage nach der Thatsache sehr wesentlich in Betracht, und hier namentlich kann es häufig vorkommen, daß ein Urteil, sei es direkt beim Lehrer, sei es durch Vermittlung des Vorgesetzten, von dem betreffenden Schüler oder seinen Angehörigen oder sonstigen beteiligten Personen angefochten wird. In diesem Falle ist der richtige Weg stets der einer freundlichen Verständigung, bei welcher, falls es nötig scheint, der Lehrer selbst sein Urteil schließlich aufhebt oder modifiziert.

Die Förmlichkeit der Rechtspflege nimmt natürlich zu, wenn nicht der einzelne Lehrer richtet, sondern das Kollegium, wie dies bei erheblichen Vergehen und namentlich bei älteren Schülern nicht selten der Fall ist. Aus den bereits entwickelten Principien ergiebt sich von selbst, was sich damit zugleich ändern muß. Die der Konferenz vorbehaltenen Fälle gehören zum großen Teil zu denjenigen, bei welchen es sich um Verletzung eines ausgesprochenen Schulgesetzes handelt. Hier müssen die individuellen Rücksichten sehr zurücktreten; auch kann in diesem Falle am ehesten noch von einem Instanzenzuge die Rede sein; so bei der Relegation, wo die Befugnis der Appellation an die Aufsichtsbehörden ganz zweckmäßig ist. Wir finden sie sogar notwendig, wo die Schulstrafe eine Wirkung hat, die sich über den Kreis der einzelnen Schule hinaus erstreckt und die ganze weitere Laufbahn des Schülers trifft. Dies ist der Fall, wenn nach der Schulordnung des Landes mit der Relegation zugleich ausgesprochen sein kann, daß der verwiesene Schüler an keiner andern Schule mehr zugelassen wird. In solchen Fällen hat dann auch die Aufsichtsbehörde nach denselben Grundsätzen wie ein Appellationsgericht einfach zu prüfen, ob nach Lage der Sache die von der Relegation handelnden gesetzlichen Bestimmungen wirklich zur Anwendung kommen mußten oder nicht. In der Abänderung des ergangenen Urteils liegt dann auch kein Tadel, sondern eine objektive Korrektur der Anwendung der gesetzlichen Bestimmungen. Ebendeshalb wird aber auch die höhere Instanz weniger Bedenken haben, das Urteil abzuändern, als wenn diese Abänderung einen Tadel in sich schließen müßte. — Im übrigen ist klar, daß die Rechtspflege in diesen Fällen auch in ihrer Form und Haltung der staatlichen Rechtspflege näher tritt. Was an Feinheit der individuellen Behandlung verloren geht, das muß die Würde und der Ernst des Verfahrens aufwiegen.

Die Rechtspflege in der Schule kann sich principiell nur auf die Schüler beziehen, nicht auf dritte Personen. Daraus ergiebt sich das Verfahren bei einem Streite der Schüler mit Knaben, welche der Schule nicht angehören, oder bei Fällen, in welchen dritte Personen einen Schüler bei den Lehrern verklagen oder wo umgekehrt Schüler den Schutz des Lehrers gegen außerhalb der Schule Stehende in Anspruch nehmen. Es tritt jedoch hier ein neues Element hinzu, ohne welches die Rechtspflege ihre volle Wirkung nicht erreichen kann. Der Lehrer muß seine Schüler in demselben Maße, in welchem er ihren Übergriffen gegen dritte Personen steuert, auch gegen Übergriffe, die von diesen ausgehen, zu schützen bestrebt sein. Wenn in der Familie Streit zwischen den eignen und fremden Kindern entsteht, so ist dies nicht in gleichem Maße notwendig. Das Kind verlangt hier zwar auch Schutz gegen Mißhandlung und übermütige Streitsucht: es hat eine sehr tiefe, bittere Empfindung davon, wenn die Eltern es aus unlauteren Motiven (z. B. aus kriechender Unterwürfigkeit gegen den vornehmeren Rang des fremden Kindes) ohne Schutz lassen; umgekehrt sieht es aber auch sehr wohl ein, daß bis zu einem gewissen Grade dem Gast gegenüber Schonung geübt oder auf neutralem Boden die Zügelung der fremden Kinder den Eltern derselben überlassen werden kann. Wenn aber die

Digitized by Google

Tertianer eines Gymnasiums sich mit den Altersgenossen von der Realschule schlagen und jeder Teil die Schuld auf den andern schiebt, dann ist es ein bedenkliches Verfahren, wenn etwa die Schüler der einen Schule dafür bestraft werden, weil ihr Lehrer sie ertappt hat, während die der andern völlig straflos bleiben. Es liegt dem Lehrer in diesem Falle nicht nur ob, an seinen eignen Schülern, so gut es gehen will, Gerechtigkeit zu üben, sondern er sollte auch dafür sorgen, daß durch kollegialisches Einvernehmen eine gewisse Gleichartigkeit des Verfahrens hergestellt wird. Dagegen ist davor zu warnen, wenn nicht besonders dringende Gründe dazu veranlassen, in solchen Fällen etwa eine gemeinsame Untersuchung zu veranstalten und die Zöglinge der verschiedenen Schulen miteinander zu konfrontieren. Wenn auch beide Lehrer dabei zugegen sind, so waltet dabei doch nicht über der ganzen Scene die volle, ungebrochene Autorität der Person, die für die Rechtspflege der Schule so unentbehrlich ist.

Noch schwieriger ist der Fall einer Anklage der Schüler durch Erwachsene, die nicht etwa nur als unparteiische Zeugen auftreten, sondern ein Interesse bei der Sache haben, etwa gar bei ihrem Konflikte mit den Schülern selbst die meiste Schuld tragen. Die Schüler werden dies in manchen Fällen behaupten, in welchen der Erwachsene jeden Gedanken daran als eine grobe persönliche Beleidigung durch den Lehrer zurückweisen würde. Hier gilt dann erst recht die Regel, Konfrontationen, zu denen sich ungebildete Personen bisweilen förmlich herandrängen, streng zu vermeiden. Die Forderung einer solchen schließt oft schon die heimliche Absicht in sich, auf den Gang der Untersuchung Einfluß zu nehmen und dem Lehrer ins Amt zu greifen. Das ist mit derselben Entschiedenheit zurückzuweisen, als etwa die Forderung einer bestimmten Form der Bestrafung. Je fester der Lehrer allen derartigen Anmaßungen entgegentritt, desto größer wird auf der andern Seite seine Autorität sein, und desto eher wird er durch die nach rein pädagogischen Gründen zu bemessende Strafe die richtige Wirkung auf das Gemüt des Schülers ausüben. Ergiebt sich, daß dem Schüler Unrecht geschehen ist, oder liegt von vornherein der Fall so, daß der Schüler auf einer Stelle, wo er dem Schutze und der Autorität der Schule unterstellt ist, von fremden Personen beleidigt und mißhandelt wurde, so bezieht sich die Rechtspflege in der Schule nur auf die Feststellung des Faktums, soweit es sich aus der Vernehmung der Schüler ergiebt, und auf die Bemühung des Lehrers, den Schülern Recht und Sicherheit zu verschaffen. Die Durchführung dieser Bemühungen unterliegt Regeln, deren Erörterung in ein anderes Gebiet fällt, für unsere Aufgabe ist hier nur noch zu erinnern, daß der Lehrer seinem gekränkten Schüler weder zu viel noch zu wenig verspreche. Es ist nicht nötig, daß die Knaben sich ihren Lehrer als allmächtig vorstellen, oder von seiner Macht nach außen eine übertriebene Vorstellung erhalten; wenn sie nur die Überzeugung gewinnen, daß er sich ihres Rechtes nach Kräften annimmt und mit Mut und Festigkeit auftritt. Daß im Leben nicht jede Genugthuung wirklich zu erlangen ist, die uns nach strengem Rechte zustehen würde, können auch Knaben schon einsehen.

Sehr schwer ist oft die Grenze zu bestimmen zwischen der Rechtspflege der Schule einerseits und derjenigen des Staates oder der Familie andererseits. Wir wollen uns nicht mit extremen Beispielen aus älterer Zeit aufhalten, wo ein deutscher Fürst wegen eines kleinen Skandals zwei Studenten enthaupten ließ, während die Jesuiten einen erwachsenen Schüler, der einen Mord begangen, von der weltlichen Obrigkeit reklamierten; man kann diesen Konflikt in viel einfacheren und näher liegenden Beispielen finden. Es habe z. B. ein Kind von den Eltern Geld für Schulzwecke gefordert und davon einen Teil für sich unterschlagen. Das kommt zur Kenntnis des Lehrers; er untersucht die Sache, findet sie richtig und belegt das Kind mit einer schweren Schulstrafe, macht aber zugleich eine Scene vor versammelter Schule daraus, in welcher er das Kind mit den schroffsten Ausdrücken als „Dieb“ bezeichnet. (Solche Fälle sind im Leben nicht so selten, als man glauben möchte.) Der Lehrer hat dann sowohl das Recht der Familie als auch das Recht des Staates verletzt, obwohl er sich ohne Zweifel

Digitized by Google

mit der Sache zu befassen hatte. Seine Aufgabe war zunächst, wenn ihm der Fall zu Ohren kam, das Kind darüber zu vernehmen, weil das Interesse der Schule dabei ins Spiel kam. Ergab sich das Geständnis oder der dringende Verdacht einer Unterschlagung, so mußten die weiteren Schritte im Einvernehmen mit den Eltern geschehen, nicht nur weil sie durch die Unterschlagung verletzt sein sollten, sondern weil dergleichen Fälle überhaupt vor allen Dingen vor das Forum des Hauses gehören. Die öffentliche Proklamation eines entehrenden Vergehens ist aber auch ein Eingriff in die Rechte des Staates. Hier konnten überhaupt nur zwei Wege offen stehen: entweder die Sache gehört vor das Forum der bürgerlichen Rechtspflege: dann ist die öffentliche Brandmarkung des Vergehens nicht zu vermeiden und der Staat opfert vielleicht das ganze Wohl eines Kindes auf; um die Würde der Gesetzgebung zu behaupten; oder die Sache wird nach rein pädagogischen Grundsätzen behandelt: dann mußte die öffentliche Brandmarkung mit dem Namen eines gemeinen Vergehens unbedingt wegfallen, denn dergleichen liegt ein für allemal außerhalb des Erziehungszweckes. Überhaupt hat die Rechtspflege in der Schule alle solche Fälle mit äußerster Vorsicht zu behandeln, in welchen die dunkeln Begriffe der Kinder von der Entsetzlichkeit des Verbrechens in Frage kommen. Gerade beim Diebstahl macht sich in der bürgerlichen Gesellschaft aus sehr natürlichen, aber hier nicht weiter zu erörternden Gründen ein Extrem des Abscheues geltend, das in der Erziehung nur eine heillose Verwirrung anrichten kann. Ein Knabe, der einem andern in der Zwischenstunde ein schönes Federmesser entwendet, ist vielleicht lange nicht so verdorben als ein anderer, der sich als ein raffinierter Lügner zeigt; die bürgerliche Gesellschaft hat dagegen für den Lügner weder Untersuchung noch Strafe, während dem Dieb Zuchthaus und schimpfliches Gefängnis droht, — Dinge, an welche die Kinder nicht ohne Schaudern zu denken pflegen. Daher kommt auch der merkwürdige Widerspruch, daß die Kinder einerseits das Stehlen oft mit frivoler Leichtfertigkeit behandeln und es mit tausend scherzhaften Namen mehr beschönigen als bezeichnen, während sie andererseits vor ihrem liebsten Gespielen zurückschrecken, als wäre er von der Pest befallen, sobald von ihm öffentlich und mit der Autorität der Erwachsenen behauptet wird: „er hat gestohlen"; „er ist ein Dieb". So streng der Lehrer sich hüten muß, jener unsittlichen Beschönigung des Vergehens Spielraum zu gestatten, ebenso entschlossen muß er in der Behandlung solcher Angelegenheiten seinen Weg von dem der bürgerlichen Rechtspflege trennen und seinerseits das Recht pflegen ohne jene Nebenrücksichten, welche unter den Erwachsenen das moralische Urteil modifizieren und von hier aus einen unheimlichen Schatten in das Gemüt der Kinder werfen.

Es versteht sich unseres Erachtens von selbst, daß der Lehrer auch in Staaten, welche die Zurechnungsfähigkeit schon im Knabenalter beginnen lassen, niemals eine Verpflichtung haben kann — etwa auf seinen Diensteid als Beamter, oder aus allgemeineren Gründen — einen Schüler wegen eines der staatlichen Strafrechtspflege unterliegenden Vergehens zu denunzieren. Wir wollen einen ziemlich extremen Fall setzen: Versuch der Brandstiftung im Schullokale aus Ärger über eine Carcerstrafe. Das Vergehen gehört, fast noch mehr als der Diebstahl, zu denen, welche die bürgerliche Gesetzgebung mit besonderer Härte verfolgt. Noch kürzlich wurde in einem der aufgeklärtesten Kantone der Schweiz ein vierzehnjähriger Brandstifter zu mehrjähriger Zuchthausstrafe verurteilt und damit wahrscheinlich für sein Leben unglücklich gemacht. Kann ein Lehrer die Verpflichtung haben, zu einem solchen Verfahren gegen einen Schüler die Hand zu bieten? Die bloße Einsicht in die Schärflichkeit und Herzlosigkeit der bestehenden Gesetzgebung würde von der Pflicht der Anzeige noch nicht dispensieren; wohl aber dispensiert das Hausrecht der Schule davon. Ein Vater kann unter Umständen verpflichtet sein, den eignen Sohn zur Anzeige zu bringen; aber diese Pflicht hört auf, wenn das Vergehen sich auf den Kreis der Familie beschränkt und keine den öffentlichen Rechtsstand berührende Folgen gehabt hat. Einen solchen Familien-

Digitized by Google

kreis bildet auch die Schule mit den ihr anvertrauten Kindern und es verdient gewiß keinen Tadel, wenn das schützende Privilegium desselben in zweifelhaften Fällen eher zu weit als zu eng gezogen wird.

Ganz anders steht es aber mit der neuerdings vielfach erhobenen Forderung, daß die Verbrechen und Vergehen Unmündiger überhaupt, sei es schon im Stadium der Untersuchung, sei es erst in dem der Bestrafung, den Gerichten entzogen und den Schulen zugewiesen werden sollten. So erwünscht es auch ist, daß die oft unbegreiflichen Härten der Gesetzgebung und des gerichtlichen Mechanismus gemildert und daß die daraus sich häufig ergebenden, offenbar ungerechten Freisprechungen vermieden werden; so wenig hat die Schule hier besondere Veranlassung, sich vorzudrängen oder ein solches Danaergeschenk auch nur anzunehmen*). Mag man die bestehenden Gesetze verbessern; mag man vielleicht gar für jugendliche Verbrecher eigne Gerichtshöfe mit Beisitzern von pädagogischer Bildung und Erfahrung einrichten; man lasse aber der Schule ihren geschlossenen Kreis, innerhalb dessen allein die schwere Aufgabe der öffentlichen Erziehung zu lösen ist. Durch die Beziehung auf diesen Kreis und sein eigentümliches Leben bestimmt sich nach allen Seiten die Aufgabe der Rechtspflege in der Schule; was darüber hinausführt, kann nur verwirrend und hemmend einwirken. Ebenso wie die Schule eine Rechtspflege in sich ausbildet, die ganz ihrem eignen Kreis entwachsen ist; so kann und soll sich auch die Rechtspflege mit der Zeit ihre Pädagogik ausbilden. Beide Gebiete mögen einander dann in Besserungsanstalten u. s. w. vielfach berühren, aber jedes muß sich seinen Kreis nach seinen eignen Grundsätzen und Zwecken aufbauen.

Was die notwendigen Modifikationen der hier entwickelten Grundsätze betrifft, die durch Alter und Geschlecht der Schüler, durch den Zweck der Schule u. s. w. veranlaßt werden, so können wir uns kurz fassen, da die bereits entwickelten Grundsätze in Verbindung mit der Natur jedes besonderen Falles maßgebend bleiben und es sich überall nur um ein Mehr oder Weniger in der einen oder andern Richtung handeln kann. — Den weitesten Kreis darf sich die pädagogische Rechtspflege bei der Volksschule, namentlich bei der Volksschule auf dem Lande, ziehen. Hier, wo die Jugend einer ganzen Gemeinde unter dem erziehenden Einfluß einer einzigen Persönlichkeit steht, verlangen auch die Eltern meistens vom Lehrer, daß er ihnen für das gesamte Erziehungswerk eine Stütze sei, daß er sich auch in Dinge mische, welche in den Städten entweder nur die Familie oder die Polizei anzugehen pflegen. Gleichzeitig mit dem ausgedehnteren Kreis der Rechtspflege wird die Form patriarchalischer, minder juristisch, mehr nach Art der Rechtspflege in der Familie. Umgekehrt werden wir an höheren Fachschulen den engsten Kreis der Rechtspflege haben, dagegen auch die größte Annäherung an juristische Formen, weil die Schüler sie nicht sowohl der Erziehung, als vielmehr nur gewisser Kenntnisse und Fertigkeiten wegen besuchen. Bei Mädchenschulen ist im allgemeinen das juristische Element weit weniger angebracht als bei Knabenschulen, doch will das Rechtsgefühl der Mädchen gleichzeitig sehr sorgfältig geschont werden. Während in der Mädchenschule, wie in der allgemeinen Volksschule, das patriarchalische, familienähnliche Element sehr hervortritt, darf andererseits, wenigstens an höheren Mädchenschulen und namentlich in Städten, der Kreis der Rechtspflege ja nicht zu weit ausgedehnt werden, und die Schule darf oft, selbst in Fällen, die an Knabenschulen unbedingt eine öffentliche Verhandlung verlangen, ihre Rechtspflege ohne weiteres auf die Familie übertragen. — Für das reifere Jünglingsalter muß umgekehrt, sofern es sich nicht um bloße Fachschulen, sondern um eigentliche Er-

*) Es schließt dies wohl nicht aus, daß die Schule Vergehen der Schüler, welche auch von der Polizei gerügt werden könnten, z. B. Handlungen der Roheit gegen dritte Personen, auf geschehene Klagen behandeln und abrügen kann, um ihre Angehörigen nicht ohne Not frühe schon auf das Polizeiamt citieren und dort als Kontravenienten bestrafen zu lassen. Solches Verfahren kann je nach Umständen von der Pflicht der Humanität gegen die Schüler und deren Eltern geboten sein. D. Red.

Digitized by Google

ziehungsschulen handelt, der Kreis der Rechtspflege in der Regel ziemlich weit genommen werden, namentlich da, wo die Schüler, wie in den oberen Gymnasialklassen so häufig, größtenteils Auswärtige sind, und wo sie entweder in Alumnaten vereinigt oder bei Leuten untergebracht sind, deren Fürsorge man nicht derjenigen einer Familie einigermaßen gleichstellen kann. Hier hat die Schule nicht nur den abwesenden Eltern, sondern auch dem Staate oder der Ortsgemeinde gegenüber die Verpflichtung, ihre Aufsicht, um damit zugleich auch ihre Rechtspflege über das gesamte Verhalten der Schüler, auch außer der Schule, auszudehnen. Die Form wird, dem reiferen Alter und der Natur der vorkommenden Konflikte entsprechend, oft eine ziemlich juristische sein müssen, ohne daß jedoch auf das patriarchalische Princip der Rechtspflege in der Schule jemals thatsächlich verzichtet wird. **A. Lange.** †

Rector, s. den Art. Lehrer IV, 432, Director.

Redeübungen im weiteren Sinne sind alle diejenigen Übungen, welche unmittelbar darauf ausgehen, Fertigkeit im mündlichen Gebrauch einer Sprache zu entwickeln, als Sprechen, Lesen, Recitieren, Deklamieren; im engeren Sinne die Übungen im freien und zusammenhängenden Vortrag eigner Gedanken. Außer Frage ist es, daß auf die Ausbildung der Fertigkeit in der mündlichen Behandlung der Sprache bei uns noch nicht die Sorgfalt verwandt wird, die durch die Wichtigkeit der Sache gefordert ist. Wie oft ist darüber schon geklagt worden! Statt vieler Zeugnisse nur eines. Schleiermacher (Erziehungsl. S. 517) sagt: „Die Übungen, welche man im mündlichen Vortrag gewöhnlich anstellt, die Deklamationen, sind nicht genügend, und Recitation und Vortrag eigner Gedanken in freier Rede sind sehr verschieden voneinander. Die Einseitigkeit, zwar gut schreiben aber nicht gut sprechen zu können, ist schon unter den Verhältnissen der Gegenwart in Beziehung auf das einmal nun Bestehende etwas sehr Verderbliches. Es giebt sehr viele Lagen, in denen nur durch das unmittelbare persönliche Auftreten etwas erreicht werden kann. Wenn die Einsicht dann auch noch so vollkommen ist, aber die Fertigkeit fehlt, sie auszusprechen: so geht alle Wirkung auch der trefflichsten Einsicht verloren. Und auch abgesehen hiervon, schon ohne alle Hinsicht auf die Erreichung eines bestimmten Zweckes, die Sache an und für sich betrachtet: es ist Mangel an Bildung, wenn einer nicht imstande ist, gleich unmittelbar seine Gedanken über irgend einen Gegenstand gehörig mitzuteilen. In jeder Rücksicht ist wünschenswert, daß man auf der Stelle seine Gedanken klar und geordnet aussprechen könne. Je mehr bei uns überall die schriftliche Behandlung der öffentlichen Angelegenheiten ein solches Maximum erreicht hat, daß man hoffen darf, es könne nicht höher steigen, sondern es müsse eine Änderung eintreten; je näher wir diesem Wendepunkt sind und je mehr auch schon im Umkreis der deutschen Staaten die Verbesserung Eingang gefunden hat: desto deutlicher zeigt schon das Bestehende, die Gegenwart darauf hin, daß mündliche Übungen in der Muttersprache durchaus in der Schule angestellt werden müssen." Seit der Zeit, wo diese Worte gesprochen wurden, ist die gleiche Klage bis in die neueste Zeit oft genug wiederholt worden, ein Beweis dafür, daß sich die Praxis noch nicht bedeutend geändert hat. In der That, wenn gegenwärtig auch in allen höheren Schulanstalten diese oder jene Übungen vorgenommen werden, die in die Kategorie der Redeübungen fallen, so spielen doch Zufall und Willkür noch immer eine zu große Rolle, und aus der geringen Zahl der Gebildeten, die gut lesen und sprechen können, muß man den Schluß ziehen, daß die Schulen nach dieser Richtung hin noch zu wenig leisten.

Da von einzelnen Mitteln zur Entwickelung der Redefertigkeit in der Encyklopädie an verschiedenen Stellen gesprochen ist (vergl. die Art. Lesen, Deklamation, Deutscher Unterricht), so wird die Erörterung hier nur fragmentarisch sein können.

Der Übergang des gesprochenen Wortes in die Seele des Hörers wird durch das Ohr vermittelt. Die sinnliche Empfindung steigert oder schwächt die Wirkung des Inhalts der Rede, je nachdem der Redende sich in wohllautenden oder mißklingenden Sprachtönen mitteilt. Das Erste also, wonach der Unterricht zu streben hat, ist eine

Digitized by Google

ichtige, reine, wohllautende Aussprache. Wenn auch alle übrigen Lehrstunden zur Erreichung dieses Zieles mitwirken müssen und namentlich das laute Lesen und Recitieren riechischer und lateinischer Sprachstücke das Gefühl für Wohllaut der Sprachtöne zu tärken geeignet ist, so hat doch besonders der Lehrer des Deutschen bei den Übungen n Sprechen, Lesen, Deklamieren Veranlassung und Gelegenheit, nach dieser Seite hin bwehrend und fördernd zu wirken. Es giebt eine über allen mundartlichen Unterschieden ehende Aussprache, die in den Hauptpunkten von allen Gebildeten anerkannt wird. Diese muß dem Schüler angeeignet werden und die erziehende Einwirkung kann hier nicht früh genug beginnen. Wir finden daher auch Übungen im richtigen, dialektfreien Sprechen in einzelnen Programmen speciell aufgeführt. Es muß freilich hier vor Übertreibungen gewarnt werden. Die Grenzen zwischen dem Dialekt und dem Gebiete, innerhalb dessen die Spielarten jedes Lautes der gebildeten Aussprache sich bewegen, sind in vielen Fällen schwer zu bestimmen, und dem Wohlklange zu folgen geht darum nicht an, weil es keine allgemeinen Sätze über den Wohllaut giebt. Große Vorsicht ist z. B. bei der Behandlung des „g" nötig. In manchen norddeutschen Schulen ist es Mode, auf die anschlagende Aussprache des „g", wie sie bei den Oberdeutschen gefunden wird, unter allen Umständen zu halten; wenn man ein Kind, das eine solche Schule besucht, nach längerer Trennung wieder sprechen hört, so ist man erstaunt über die Menge gezwungener Laute, die es hervorbringt. Offenbar ist es aber ebenso unrichtig, das „g" durchgängig anschlagend, als durchgängig weichhauchend zu sprechen. Vergl. d. trefflichen Bücher von R. Benedix, Der mündliche Vortrag, und von E. Palleske, Die Kunst des Vortrags. — Das „r" wird von den meisten Menschen als Zungenbuchstab gesprochen, doch giebt es auch viele, bei denen es Kehlkopflaut ist. Das guttorale „r" nimmt sehr leicht einen unangenehmen, schnarrenden Klang an. Für den Gesang ist es nicht zu brauchen, und Gesanglehrer haben daher nichts eiliger zu thun, als ihren Schülern diese Aussprache abzugewöhnen. Auch bei jedem Redevortrage, der nach Höherem als nach bloßer Verständlichkeit strebt, ist das linguale „r" von weit größerer Wirkung. Trotzdem aber würde es nicht ratsam sein, von jedem Schüler diese Aussprache zu verlangen; es ist nicht so leicht, wie Benedix behauptet, sich dieselbe anzueignen. S. Palleske a. a. O. S. 1—10. Die Sprachorgane sind nicht immer so bildsam, daß es gelingt, dem neuen Laut den Schein des Ungezwungenen und Natürlichen zu geben. — Nach unserer Ansicht wird sich die Einwirkung des Lehrers hauptsächlich auf die Abstellung allgemein anerkannter Mängel der Aussprache zu beschränken haben und sich begnügen müssen, Reinheit der Vokale und Befreiung der Konsonanten von störenden Nebenlauten zu erzielen. Wir erinnern nur an die Dialekte, in welchen das „a" dem „o", das „e" dem „a" sich nähert, in welchem Mensch wie Mansch, Danzig wie Donzig klingt, an die gaumige Aussprache des „t", das oft wie „tj" oder „ch" lautet. Ein zusammenhängender Unterricht über die Aussprache ist natürlich nicht erforderlich; die gelegentlichen Bemerkungen des Lehrers schließen sich am besten an die Lese- und Deklamierübungen an. Die mundartliche oder individuelle Besonderheit in der Aussprache der Schüler wird mit großer Zartheit zu behandeln sein; man hüte sich vor karikierter Nachahmung. Aussprache, Betonung, Melodie des Dialekts sind in der Seele des Knaben mit der innigen Empfindung des Heimatlichen so verwachsen, daß jeder Spott ihm als Frevel an seinem Heiligsten erscheint. Übrigens darf man wohl den Wunsch aussprechen, daß die Lehrer dem Studium der Physiologie der Sprachlaute größere Sorgfalt zuwenden möchten, als gegenwärtig geschieht. (Vergl. d. Art. Mundart. D. Red.)

Die Übungen nun, welche angestellt werden können, um zum freien und gewandten mündlichen Gebrauche der Sprache zu gelangen, teilen wir mit Waitz (Allgem. Päd. S. 262) in drei Klassen. Es werden dem Schüler entweder Stoff und Form vollständig gegeben, so daß ihm nur die Aufgabe der Darstellung bleibt (Lesen oder Vortragen des Auswendiggelernten), oder er hat für einen gegebenen Stoff nur die Form,

Digitized by Google

in welcher er dargeboten wurde, zu reproduzieren (Wiedergeben des Erzählten oder Gelernten), oder es wird ihm der Stoff nur im allgemeinen bestimmt und infolge davon die Form ganz seiner eignen Produktion überlassen.

I. Was im 3. Bd. der Encykl. S. 397 bis 399 über den Leseunterricht gesagt ist, billigen wir vollständig und schließen uns dem dort ausgesprochenen Wunsche an, es möchte dem Leseunterricht um seiner großen Bedeutung willen, wenn auch nicht mehr Zeit, so doch immer mehr Sorgfalt zugewendet werden, und zwar auf allen Stufen bis zum Austritt aus der Schule. Nur wenige Anstalten erwähnen speciell die Leseübungen auch für die oberen Klassen. Über die Wichtigkeit derselben braucht nach Herder, R. v. Raumer, Ph. Wackernagel, Hiecke u. a. nichts weiter gesagt zu werden. — Beiläufig noch einige Bemerkungen. In dem Lehrplan für den deutschen Unterricht an der Realschule zu Lippstadt, Progr. 1863 S. 41 wird die Ansicht ausgesprochen, daß auf den drei untern Klassen die Anwendung des Chorus besonders bei Gedichten von wesentlichem Nutzen sei. „Denn manche der kleinen Knaben haben einzeln nicht den Mut, mit ordentlicher Betonung zu lesen oder ihre Lunge hinlänglich anzustrengen; beim Zusammenlesen jedoch wird ihre schwere Zunge (!) mit fortgerissen, und sie gewöhnen sich im gleichen Tempo und Klang an das richtige und ausdrucksvolle Lesen.“ Wir müssen die Richtigkeit dieser Ansicht bestreiten, so wenig wir die Bedeutung des Chorlesens für die Förderung der mechanischen Fertigkeit in Abrede stellen wollen. Dem schüchternen Schüler wird am besten dadurch geholfen, daß man ihn recht oft lesen und sprechen läßt, und der mit schwacher Stimme Begabte verliert im Chor ganz gewiß die Lust sich anzustrengen, da er seine Stimme fast gar nicht hört. So wenig nun auch um einzelner Schüler willen das Chorlesen erforderlich ist, so muß es doch um aller willen auch für die unteren Klassen unserer höheren Anstalten empfohlen werden. Denn es macht das laute Sprechen in der Klasse zur Gewohnheit. Die Stimmen der einzelnen tönen mit ganz anderer Kraft und Frische, wenn eben ein Stück gemeinschaftlich gelesen worden ist. Das laute Sprechen ist aber die erste Bedingung für die Verständlichkeit der Rede (vgl. Günther, über d. deutschen Unterr. auf Gymn. S. 323 f.). Daß hingegen das Chorlesen bei älteren Schülern zu einer Kunstleistung erhoben werden könne, erfahren wir aus Palleske a. a. O. S. 321 ff.

Aus der Zahl der gelesenen Stücke werden einzelne memoriert und dann in der Klasse vorgetragen. Hierfür ist der Ausdruck: Deklamation fast allgemein üblich; mitunter findet man auch: Recitation, Memorierübungen, Übungen im Vortrag von Gedichten. Die Bezeichnung: Recitation ist die angemessenste; die eigentliche Deklamation gehört nicht in die Schule. Man beginnt mit dieser Übung gleich in der untersten Klasse und setzt sie in einzelnen Anstalten bis Prima fort, in andern bis Sekunda, in den meisten nur bis Tertia. In den obern Klassen geht sie dann neben den freien Vorträgen her, unterstützt auch wohl den Unterricht in der Litteraturgeschichte, indem Abschnitte aus Dichtern der gerade behandelten Periode zum Memorieren ausgewählt werden. Das Verfahren ist fast überall das gleiche: das Stück wird erst nach wiederholter Lesung und Besprechung gelernt, so daß das Auswendigkönnen weniger Resultat des Memorierens, als Frucht der anhaltenden Beschäftigung mit Inhalt und Form ist. Hier und da recitieren die Schüler Gedichte nach eigener Wahl. Dies war früher fast allgemeine Sitte. Es scheint uns nicht zu billigen, wenn nicht die Wahl insofern beschränkt wird, als die Gedichte aus einem vom Lehrer bestimmten Kanon genommen werden müssen. Die Schüler wenden sich sonst zu leicht dem Komischen, Possenhaften zu oder lernen Sachen auswendig, die über ihr Verständnis hinausliegen. Bei älteren Schülern kann mitunter auch die Wahl frei gegeben werden; sie müssen sich dann selbständiger in der Litteratur umsehen und haben die Freude, ihrem eignen Geschmack genugzuthun. Die Wahl bedarf selbstverständlich der Billigung des Lehrers. — Was den Umfang und die Art des Lernstoffes anbetrifft, so kommt man immer mehr zu der Überzeugung, daß es eine Anzahl von Gedichten giebt, die in jeder höheren Schule

Digitized by Google

elernt werden müssen, daß dieser gewissermaßen eiserne Bestand in jedem deutschen Lese-uche enthalten sein müsse. Daher ist neuerdings hier und da die Einrichtung getroffen orden, daß die zu memorierenden Stücke von der Konferenz bestimmt werden (s. Progr. . Realsch. zu Lippstadt 1863, d. Gymn. zu Detmold 1863., d. Realsch. zu Wittstock 1864). Die Vorteile dieses Verfahrens sind einleuchtend. Wenn der Grundkanon festgehalten wird nach Auswahl der einzelnen Lehrer können noch andere Stücke hinzutreten), so erhält er Unterricht in der Metrik, Poetik, Litteraturgeschichte ein festeres Fundament; durch Wiederholung des Erlernten auf den höheren Stufen, in einer neuen Umgebung, bei einem ndern Lehrer wird nicht nur der Stoff im Gedächtnis lebendig erhalten, sondern auch eine mmer tiefere Einsicht in das Wesen des mündlichen Vortrags befördert. Gedichte von hland, Schiller, Goethe, die in den untersten Klassen gelernt sind, können aber auch in Prima noch wiederholt werden.

Einen sehr dankenswerten Versuch, den eisernen Bestand an Dichtungen in Poesie nd Prosa, der sich in den meisten Schullesebüchern bereits vorfindet, festzustellen, haben R. und W. Dietlein, R. Gosche und Fr. Polack in ihrem Sammelwerke „Aus deutschen Lesebüchern, Dichtungen in Poesie und Prosa erläutert für Schule und Haus" gemacht. Es sind zu dem Zwecke mehr als 30 der verbreitetsten Lesebücher verglichen worden. Das Werk, in rechter Weise benutzt, wird gewiß dazu beitragen, unsrer Jugend zum Besitz eines gemeinsamen Schatzes der wertvollsten Dichtungen zu verhelfen; daneben läßt es der berechtigten Mannigfaltigkeit noch weiten Raum.

Zur Recitation werden fast überall nur Gedichte bestimmt; nur wenige Anstalten erwähnen in ihren Lehrplänen auch das Memorieren prosaischer Stücke. Bei den Verhandlungen der Direktoren der Provinz Pommern im Jahre 1861 erklärte sich der Korreferent gegen das Recitieren derselben. „Das Lernen derselben sei schwer; zudem lassen sich dem Schüler die Vorzüge guter Prosa schwer begreiflich machen; sie wirke durch den Gesamteindruck, dieser werde auch durch Lesen erreicht." Das erste Argument ist von keiner Bedeutung, wenn das Memorieren erst nach wiederholter Lesung erfolgt; in betreff des zweiten ist zu bemerken, daß es sich zunächst nicht um theoretische Einsicht handelt, so wenig wie beim Memorieren von Gedichten um die Erkenntnis der poetischen Schönheit. Wenn das Memorieren von Sprachstücken überhaupt fruchtbringend ist (was zu beweisen hier nicht der Ort), so können wir auch die Ausschließung prosaischer Stücke nicht billigen. So scheinen uns z. B. die kleinen Erzählungen von Hebel und von Christoph v. Schmid sehr geeignet, den Sprachschatz des Anfängers zu bereichern und ihn zum lebendigen Vortrag anzuleiten.

Die Frage nach den Grenzen, innerhalb deren der Lesevortrag wie die Recitation auf der Schule sich zu halten hat, ist sehr verschieden beantwortet worden; namentlich gehen die Ansichten über die Gestikulation auseinander. Was den Vortrag im engeren Sinne d. h. die Darstellung durch die Sprache betrifft, so läßt sich schwer eine Linie ziehen, über die man nicht hinausgehen darf. Es läßt sich nur die negative Bestimmung geben, daß man das Notwendige nicht um des Wünschenswerten willen vernachlässige, daß man nicht künstlerischen Vortrag wolle, ehe der logische erzielt ist, daß man vom Schüler nicht Gefühlsausdruck verlange, ehe er den vollkommensten Gedankenausdruck gewonnen hat. Die Schule hat gebildete Menschen zu erziehen, nicht Künstler. Die Recitation unterscheidet sich im wesentlichen nicht vom Vorlesen. Nur kommt, während beim Vorlesen fast ausschließlich der mitgeteilte Gegenstand auf den Sprecher wirkt, bei der Recitation, wie bei der Rede, noch die Gegenwart der Hörer als wirkendes Moment in Betracht. Des Lesers Augen sind durch das Buch gefesselt, der ganze Körper wird in seiner Stellung und Haltung durch diesen festen Punkt bedingt; es bedarf keiner weiteren Unterweisung hierfür. Anders bei der Recitation, die nicht vom Platz aus, sondern vor der Klasse, wenn möglich von einem erhöhten Punkte aus erfolgen muß, so daß der ganze Körper oder doch der größere Teil desselben sichtbar ist. Viele Schüler werden nicht recht wissen, was sie mit ihren Gliedmaßen anfangen

Digitized by Google

sollen, sie werden ihre Unbehaglichkeit durch häufigen Wechsel der Stellung, durch unruhige Bewegung kundgeben, die Hände bald auf den Rücken legen, bald in die Tasche stecken. Hier wird der Lehrer viel zu beobachten und zu bessern haben. Vor allem hat er darauf zu sehen, daß der Recitierende von vornherein eine ungezwungene, aber feste Stellung einnimmt, die ihm gestattet, längere Zeit ohne Unbequemlichkeit auszuharren, bei kürzeren Recitationen bis zu Ende. Ferner muß der Schüler den Zuhörern in die Augen sehen; er darf nicht vor sich niederblicken, die Augen nicht an den Wänden oder zum Fenster hinausschweifen lassen. Er darf auch nicht gleich in dem Augenblicke, wo er sich hingestellt hat, zu sprechen beginnen: eine sehr gewöhnliche Unart. Bewegungen des Körpers, die den Vortrag demonstrierend begleiten, sind unstatthaft. In der Versammlung der Direktoren der Provinz Pommern im Jahre 1861 wurde in betreff der Gestikulation kein Beschluß gefaßt, doch fehlte es nicht an Stimmen, die die Einführung derselben in unsere Schulen befürworten, z. B. Dr. W. Fricke, Deklamatorik, Theor. Teil, S. 34. Natur und Leben sollen dabei als Vorbild dienen. Da nun aber „diese äußere Begleitung oder vielmehr Bezeichnung der inneren Empfindungen nur bei den lebhaft empfindenden Personen, welche Selbstgedachtes und Selbstgemachtes reden, natürlich ist", so weist Günther (a. a. O. S. 247) „die Schüler, damit sie lernen, was zum äußern Vortrage gehöre, auf Leute niedern Standes, geringerer gesellschaftlicher Kultur, auf Bauern und Obstweiber hin und spricht damit aus, daß der Schüler das, was die Sitte bei ihm abgestumpft habe, durch Fleiß und Nachahmung wieder hervorzuholen, aber in veredelter Weise anzunehmen habe." Nach unserer Ansicht können wir den Schülern nichts Besseres wünschen, als daß sie, was an Kenntnis der Gestikulation durch jene Lehrmeister ihnen zugekommen ist, recht bald vergessen möchten. Lebhaftes Mienen- und Gebärdenspiel ist aber überhaupt keine Eigentümlichkeit des deutschen Volkes und das Leben kann daher auch nicht als Vorbild dienen. Der Recitierende braucht nicht durchaus auf alle Bewegungen des Körpers zu verzichten; das thut ja nicht einmal der Lesende. Es giebt eine den Vortrag begleitende Sprache der Hand, des Auges, der Mienen, die wir dem Schüler nicht verwehren wollen. Der trotzige Blick, die gerunzelte Stirn, das feine Lächeln, die geballte Hand sind Gebärden derart; aber sie finden sich beim Schüler von selbst, sobald er mit Ausdruck zu sprechen im Stande ist und sein Inneres von dem Gegenstande erregt wird. Alles, was über diese durch die innere Erregung des Sprechenden erzwungene Gestikulation hinausgeht, ist vom Übel. Der epische Vortrag, der auf unsern Schulen vorzugsweise geübt wird, fordert keine Selbstentäußerung. „Die leidenschaftliche Hingebung, die Verwandlung der Persönlichkeit in das Vorzutragende ist hier durchaus unzulässig. Der Recitierende bleibt immer, sowohl für sich als für den Hörer von seinem Stoffe getrennt." (Rötscher, Die Kunst d. dram. Darstell. 2. Aufl. S. 216.) Der lyrische Vortrag bedarf der Gebärdensprache ebenfalls nicht, so wenig wie das gesungene Lied, bei welchem, soviel wir wissen, doch noch niemand die Gestikulation verlangt hat. Dasselbe gilt für den Schulvortrag dramatischer Werke. Bei den öffentlichen Feierlichkeiten läßt man an vielen Anstalten Schüler der obern Klassen Scenen aus Schillers, Goethes, Uhlands u. a. Dramen recitieren. So wenig wie man nach unsrer Erfahrung hierbei den Vortrag zur theatralischen Deklamation werden läßt, so wenig wird auch, und mit Recht, eine eigentliche Gestikulation geübt. Es fehlt zwar nicht an Bewegungen des Körpers, aber sie sind von der oben angedeuteten Art. Es soll durch sie nur verhindert werden, daß der Inhalt der gesprochenen Worte mit der Haltung des Sprechenden in einen auffälligen Widerspruch gerate. Wenn ein Schüler die Worte Tassos zu sagen hat: „Zieh', wenn ich nicht, wie ich dich hasse, dich auch noch verachten soll," so darf er sie nicht in völliger Regungslosigkeit sprechen. Aber das ist auch nicht zu fürchten; die eigne Erregung wird ihm die angemessene Miene und Bewegung abzwingen. — Die eigentliche Deklamation, der mimische Vortrag gehört auf die Bühne und wird hoffentlich niemals Eingang in unsere Schulen

Digitized by Google

inden. „Der Deklamator darf hauchen und blasen, stöhnen und seufzen, ächzen und winseln, lachen und kichern, sich räuspern und husten — mit den Händen und Armen hauen und stoßen, sägen und stechen, mit den Füßen treten und stampfen — alle Empfindungen der dargestellten Personen durch Mienen begleiten, u. s. w." (Diesterweg, Beiträge zur Begründung der höheren Lesekehre S. 181.) Ein hübscher Gedanke, wenn man sich vorstellt, wie eine Klasse, den Lehrer an der Spitze, diese gymnastischen Übungen durchmacht! — Einen Schritt über die von uns gezogene Grenze, und man hat theatralische Deklamation, dramatische Aufführungen. Letztere kommen immer noch hier und da vor, meistens bei besondern Gelegenheiten, wie Stiftungsfesten und dergl., bisweilen auch als regelmäßige Übung unter der Firma: Mittel zur ästhetischen Bildung. Der Gewinn, den Schüler aus der Darstellung von oft wertlosen Stücken ziehen, scheint uns nicht in dem richtigen Verhältnis zu der aufgewandten Zeit zu stehen. Rekruten für die Sommertheater werden wir aber doch nicht bilden wollen.

II. und III. Daß die Lese- und Recitationsübungen nicht ausreichen zur Entwicklung einer genügenden Redefertigkeit, wird gegenwärtig allgemein anerkannt. Schon in der Verfügung des Königl. Provinzial-Schulkollegiums zu Posen vom 11. Jan. 1829 wird bemerkt, daß „im günstigsten Falle durch Deklamationsübungen höchstens eine gewisse Fertigkeit hervorgebracht werde, fremde, nicht aber, was im Leben so oft nötig sei, eigne Gedanken frei und angemessen vorzutragen. Daher müßten die Schüler mehr zu freien Vorträgen veranlaßt werden." Eine angemessene Mitteilung eigner Gedanken wird man aber auch von dem besten Schüler nicht verlangen können, wenn er nicht durch mannigfache und zahlreiche Übungen dazu vorbereitet worden ist. Die unmittelbare Produktion nennt Schleiermacher (Erz. S. 470) mit Recht schon darum weit wichtiger als die successive schriftliche, weil sie ja die allgemeiner im Leben vorkommende ist. Die erste Vorbildung dazu liegt in der dialogischen Form des Unterrichts. Die anfänglich in kürzeren Sätzen erfolgenden Antworten des Schülers erweitern sich allmählich, sowohl in den anderweitigen als namentlich in den deutschen Stunden, zur Wiedergabe größerer Gedankengruppen erzählender, beschreibender, entwickelnder Art. Je mehr solche Übungen angestellt werden, desto schneller erfolgt die Mobilmachung des in dem Schüler schon ruhenden und des ihm fortwährend zugeführten Sprachmaterials. Zweckmäßig wird das augenblickliche Reden namentlich auch beim Besprechen der zur schriftlichen Bearbeitung gestellten Aufgaben geübt werden. Für das Gebiet des deutschen Unterrichts enthält die Güntherſche Schrift S. 252 — 274 die beachtenswertesten Winke und einen ausführlichen Lehrgang. Auch in dem Buch Matthiäs „Die deutsche Sprache und die deutschen Schulen" finden sich brauchbare Bemerkungen. Die Übungen beginnen mit dem Erzählen; gleich in der untersten Klasse muß der Knabe gewöhnt werden, Gelesenes oder Gehörtes und Geschautes frei wiederzugeben. Das Letzte betont namentlich Rochholz, Deutsche Arbeitsentwürfe, 2. Th. S. 3 f., der aber darin zu weit geht, daß er das Gelernte und Gelesene nicht zum Redestoff gebraucht haben will. „Das bloße Gedächtniswerk verhilft ohnedies niemals zur Erzählungs- und Vortragsfertigkeit in den uns selbst beteiligenden Ereignissen, Stimmungen und Gedanken." Eine Behauptung, die nicht widerlegt zu werden braucht. Zweckmäßig ist auch die von Matthiä u. a. vorgeschlagene Übung, daß den Knaben eine Anzahl von Wörtern gegeben werde, aus denen sie dann eine Erzählung bilden müßten. Allmählich steigern sich die Anforderungen. Der Schüler muß umfangreichere Geschichten bewältigen lernen, dann geht er zu geschichtlichen, geographischen, naturhistorischen Darstellungen über. Immer ist darauf zu sehen, daß der Vortrag ein wirklich freier, d. i. der Form nach im Augenblick entstehender sei. Auf den obern Stufen, wo die Gegenstände der Lektüre umfassender werden, erweitern sich die mündlichen Inhaltsangaben unmerklich und ohne Sprung zu zusammenhängenden Vorträgen. In der Sekunda z. B. wird dem Schüler die Aufgabe gestellt werden können, ein Abenteuer des Nibelungenliedes in lebendiger Rede zu erzählen, die Fabel eines sorgfältig gelesenen Dramas

Digitized by Google

ganz oder nach Akten zu entwickeln. Ein Konzept sollte hierbei nicht gestattet werden. „Freiheit vom Buchstaben ist die erste Bedingung für den, der sprechen will; und eine Art von Knechtschaft ist es, wenn man auch nur eine kürzere Gedankenreihe nicht anders für sich selbst oder für andere produzieren kann, als so, daß man die Gedanken vor sich geschrieben sieht. Es wird hierdurch, abgesehen von andern, sich von selbst ergebenden Nachteilen, der eine Sinn des Auges zu sehr bevorzugt vor dem andern Sinn, dem Ohr." (Schleiermacher, Erz. S. 522.) Nur gegen die Erleichterung dürfte wohl nichts einzuwenden sein, daß der Schüler die Hauptereignisse, die Hauptgedanken sich in aller Kürze notiert und nach diesem Entwurf zu Hause übt. Während des Vortrags in der Klasse aber dürfen auch diese Notizen nicht benutzt werden. Die Übungen im Wiedergeben geistig erfaßter Stoffe müssen bis in die oberste Klasse fortgesetzt werden. Daneben müssen die Schüler aber schon von Tertia ab dem Aussprechen eigner Gedanken entgegengeführt werden. Man beginnt damit, den Erzählstoff nach einem bestimmten Gesichtspunkte wiedergeben zu lassen, etwa zum Nachweise irgend eines Gedankens, der man als Thema hinstellt, oder zur Charakteristik einer der handelnden Personen. Neben diesen freien Redeübungen können meditierte Vorträge abwechseln; Betrachtungen, Abhandlungen, überhaupt solche Darstellungen, die mehr ein Produkt des Verstandes, als der Anschauung und Erinnerung sind, bedürfen immer der häuslichen Vorbereitung. Dieselbe besteht in einer sorgfältigen Disposition, die der Beurteilung des Lehrers unterliegt. „Aus der freien Rede des Schülers, wenn ihr nicht eine sorgfältige, streng kontrollierte Vorbereitung vorausgeht und der Gegenstand der Aufgabe nicht so vollständig erläutert und allseitig verstanden ist, daß ihn der Schüler beherrscht, wird sonst zu leicht eine Rede ohne Inhalt, die sich immer nur um den Gegenstand herumbewegt, ohne ihn selbst zu treffen, da es auf der einen Seite noch ebenso bestimmt an ausgeprägten eigenen wie auf der andern an reifer Durcharbeitung fremder Gedanken fehlt. Übungen in freier Rede führen daher, wenn sie auf ein weiteres Ziel als geordnete Wiederholung gerichtet sind, leicht zu einer gefährlichen Zungenfertigkeit, die sich mit Eitelkeit in ausgetretenen Gedankenkreisen und Formen, vagen Allgemeinheiten und rednerischen Phrasen herumtreibt, ohne es zu tieferem Verständnis und geschmackvoller Behandlung der Sprache, geschweige denn zu einer Herrschaft über die eigenen Gedanken zu bringen, in welcher gerade für das freie Reden die hauptsächlichste Schwierigkeit liegt." (Waitz. S. 273.) Übungen, wie die von uns angedeuteten, werden verhältnismäßig auf wenigen Anstalten vorgenommen; man begnügt sich noch zu häufig mit memorierten Vorträgen, zu denen denn auch die korrigierten Aufsätze benutzt werden. Wir wollen die memorierten Vorträge keineswegs verbannt sehen; sie behalten ihren Wert für die Gelegenheiten, wo die Schule mit ihren Leistungen in die Öffentlichkeit tritt, für die Schulfeierlichkeiten. Warum sollte die schriftliche Komposition nicht auch zum Prüfungsgegenstande gemacht werden, und wie kann dies anders geschehen, als indem man einzelne Schüler ihre Ausarbeitungen vortragen läßt? Man könnte freilich einwenden, die Aufsätze brauchten ja dann nur vorgelesen zu werden. Dagegen ist nichts zu sagen; warum soll nicht auch einmal eine Arbeit gelesen werden? Geschieht dies doch bei den meisten der allgemein üblichen Vorträge, durch die man die Wissenschaft zu popularisieren sucht. Aber das Memorieren wird dadurch nicht ausgeschlossen. Wenn es schwer ist, prosaische Stücke zu lernen, gut, so zeige man, wie die Schule diese Schwierigkeit überwindet. Dann aber gehört für einen Schüler schon ein hoher Grad von geistiger Zusammenfassung und Selbstbeherrschung dazu, wenn er einen selbst fleißig memorierten Aufsatz vor einer größeren Versammlung ohne Stocken und mit Ausdruck vortragen soll. So sind diese memorierten Vorträge „ein Mittel für den Jüngling, die natürliche Scheu zu überwinden, von der er ergriffen zu werden pflegt, wenn er vor einer größeren Versammlung zusammenhängend reden soll." (Mützell.) — Meistens dienen die (freien und memorierten) Vorträge zur Ergänzung und Vertiefung des auch in den andern Unterrichtszweigen mitgeteilten Lehrstoffs. Hier dienen Herrmanns „Bilder zur Geschichte des deutschen

Digitized by Google

Volkes" als Ausgangspunkt, dort wird die Geschichte der neueren deutschen Litteratur in biographischen unter die Schüler verteilten Vorträgen behandelt, dort speciell die Dichter der Befreiungskriege auf gleiche Weise zur allgemeinen Kenntnis gebracht, wobei dann einzelne Stellen oder ganze Gedichte mitgeteilt werden. Häufig beziehen sich die Vorträge während eines ganzen Semesters auf einzelne Dichter oder Werke, z. B. auf Parcival oder auf die mittelhochdeutschen Volksepen, auf Lessing u. s. w. Konzentration in irgend einer Art herzustellen ist geratener, als die Vorträge zu bloßen Lektüreberichten zu machen oder den Schülern die Wahl vollständig freizustellen. In diesen Fällen nämlich ist der Stoff den Hörern mehr oder weniger unbekannt, bei der Kürze der für jeden Vortrag zu gewährenden Zeit ist es aber dem Vortragenden nicht möglich, soweit ins einzelne zu gehen, daß das Neue auch anziehend wird, und so bleibt die Beteiligung der übrigen Schüler eine sehr äußerliche. Anders wenn die Vorträge sich um ein Centrum, welches allen Schülern durch die Klassenlektüre oder durch die Beteiligung an der Lösung der gemeinschaftlichen Aufgabe bekannt ist, gruppieren. Dann werden die Hörer weit lebendiger interessiert sein, zumal wenn man sie auch an der Beurteilung teilnehmen läßt. Man macht sie zu diesem Zwecke mit den Gesichtspunkten bekannt, von denen die Beurteilung auszugehen hat, heißt sie nicht bloß auf die Mängel, sondern auch auf die löblichen Eigenschaften des Vortrags achten; eine Anerkennung durch seine Mitschüler thut jedem wohl. Daß die Hörer sich Notizen machen, ist nicht anzuordnen, wenn auch nicht geradezu zu hindern; jede entbehrliche Schreiberei muß vermieden werden. Einem Schüler wird dann die Aufgabe gestellt, in zusammenhängender Rede seine Ansicht über den eben gehörten Vortrag auszusprechen, wobei in der Regel die Reihenfolge der aufgestellten Gesichtspunkte zu beachten ist. Demnächst erfolgen Zusätze durch andre sich meldende Schüler und endlich, nachdem der Vortragende seine Gegenbemerkungen gemacht hat, ein zusammenfassendes Urteil des Lehrers. Die Erörterung, die sich an die Vorträge knüpft, führt zur Disputation. Wir wünschten dieser Übung ein größeres Feld, als ihr bisher eingeräumt ist, nicht bloß weil dadurch die Gewandtheit im Reden erheblich gefördert, sondern auch weil trägen Geistern ein Stachel eingesetzt wird. Als zweckmäßige Vorübung können Gespräche nach Erzählungen oder erzählenden Gedichten und die sog. Kampfgespräche benutzt werden. S. Götzinger, Stilschule I S. 117 f.; S. 58. — Über die Vorträge und die daran sich schließende Diskussion kann man, wie es an einigen Anstalten geschieht, einen oder zwei Schüler Protokolle führen lassen, die einer genauen Beurteilung nach Inhalt und Form unterliegen.

Zum Schluß noch einige Bemerkungen über Zeit und Gelegenheit für die Redeübungen. Bei der geringen Zahl von Stunden, die dem deutschen Unterricht zustehen, und bei der Menge der Aufgaben, die er zu lösen hat, ist es schwer, für die Übungen in der mündlichen Rede ausreichende Zeit zu gewinnen. Wo man wöchentlich über 3 Stunden zu verfügen hat, wird in der Regel 1 Stunde zu Leseübungen, Recitationen, Vorträgen verwandt. Bei 2 Stunden wöchentlich ist eine solche Abzweigung nicht thunlich, weil die übrigen Aufgaben des deutschen Unterrichts in 1 Stunde nicht bewältigt werden können. In diesem Falle empfiehlt es sich immer, die dritte oder vierte Stunde dazu zu benutzen. Auch läßt sich wohl an der für die Besprechung der schriftlichen Arbeiten durchgängig noch gebrauchten Zeit etwas ersparen. Sorgfältige schriftliche Korrektur, mündliche Besprechung der wichtigsten grammatischen und stilistischen Fehler, die der Lehrer sich zu dem Zwecke notirt haben muß, der einen oder anderen Arbeit mit Rücksicht auf die Anordnung des Materials, mitunter Vorlesen eines gelungenen Aufsatzes — das ist zweckmäßiger als die Kritik jedes einzelnen, die bei der Kürze der Zeit doch nur oberflächlich sein kann. Etwa der vierte Teil der Stunden wird den Aufsätzen gegönnt sein. Einige Anstalten haben, um Zeit zu gewinnen, besondere Einrichtungen getroffen. Entweder werden die Redeübungen in einer Extrastunde vorgenommen oder man gestattet Primanern und Sekundanern, zu Studien- oder Redevereinen zusammenzutreten und sich an einem Abend der Woche zu versammeln. So erfahren wir von

Digitized by Google

einem Redeverein der Oberprimaner, der wöchentlich eine 2—3stündige Versammlung unter einem selbstgewählten Präses hält, wobei Interpretationen aus Klassikern, Deklamationen, Redeübungen u. s. w. einer gegenseitigen Kritik unterzogen werden, Disputationen über Thesen oder Abhandlungen stattfinden. Ein Denkbuch nimmt Aufzeichnungen über die vorgenommenen Arbeiten sowie die Antrittsreden der Präsidenten auf; vierteljährlich wird es vom Direktor kontrolliert. Gegen derartige Versammlungen, wenn sie im Schullokal oder in Gegenwart eines Lehrers stattfinden, ist nichts einzuwenden, doch wird die Einrichtung immer von zufälligen Verhältnissen abhängig sein. An andern Anstalten ist es Sitte, daß nach bestimmten Fristen, etwa allmonatlich, von den Schülern der oberen Klassen in Gegenwart sämtlicher Lehrer und Schüler Vorträge verschiedener Art gehalten werden, teils Reden und Abhandlungen, teils Übersetzungen aus lateinischen und griechischen Schriftstellern, teils Mitteilungen einzelner Abschnitte aus den philosophischen, historischen, naturgeschichtlichen Lektionen, teils endlich Recitationen prosaischer und poetischer Abschnitte aus deutschen, lateinischen und griechischen Klassikern. S. z. B. Wittenberg. Progr. 1844, S. 34. Eine sehr empfehlenswerte Einrichtung, die auch für den übrigen Unterricht fruchtbringend ist. So kam z. B. in Wittenberg (Progr. 1853) der eben beendete König Ödipus in der Art zum Vortrage, daß das Stück nach Rollen unter 20 Primaner, unter denen 12 die einzelnen Chorgesänge übernahmen, verteilt war und dieselben, den griechischen Text in der Hand, sofort übersetzen mußten. — Endlich werden überall bei Gelegenheit der öffentlichen Prüfungen, der Entlassung der Abiturienten, an Geburtstagen der Regenten, historischen Gedenktagen, Geburts- und Todestagen berühmter Dichter und Herrscher u. s. w. Recitationen und Vorträge gehalten. Die Einladungsprogramme sind oft sehr bunt, und es werden oft Proben von Fertigkeiten abgelegt, die ihre Entwicklung nicht der Schule verdanken. Klavier-, Flöten- und Zitherspiel z. B. gehören nicht zu einer Schulfeierlichkeit. Man benutze die Zeit lieber zu Vorträgen. In einigen Schulnachrichten werden endlich auch sogenannte „musikalisch-deklamatorische oder musikalisch-dramatische Abendunterhaltungen" erwähnt, bei denen dramatische Scenen oder ganze Stücke vor einem eingeladenen Publikum zur Aufführung kommen. Diese Einrichtung ist durch lokale Verhältnisse bedingt und kann nicht berücksichtigt werden, wo es sich um allgemeine Normen handelt. **Marg.**

Reform der Gymnasien. Die Frage wegen Reform der Gymnasien ist erst in neuerer Zeit zu einer brennenden geworden, ihre Anfänge aber liegen um mehr als ein Jahrhundert weit zurück. Im 16. Jahrhunderte, zu der Zeit, wo das durch den Eifer der Reformatoren ins Leben gerufene und neu erblühte gelehrte Schulwesen sich in voller Übereinstimmung mit der Bildung der Zeit befand, blieb dasselbe auch nicht immer unverändert auf demselben Standpunkte stehen; allein die Veränderungen und Verbesserungen waren Sache einzelner Persönlichkeiten und vollzogen sich ohne Streitigkeiten und Kämpfe. Ausgezeichnete Männer wie Sturm, Trotzendorf und Reander, damals noch nicht durch hundert Verordnungen und Regulative in ihrer Thätigkeit und Wirksamkeit eingeengt, richteten ihre Schulen nach ihren eigentümlichen Ansichten und Ideen ein, erwarben sich durch die Genialität, mit der sie ihre Anstalten leiteten, weitverbreiteten Ruhm und Ansehen, und schufen so Vorbilder für das Schulwesen ganzer Länder und für die Einrichtung vieler anderer Gymnasien, so daß namentlich Sturm mit Recht ein zweiter praeceptor Germaniae genannt werden konnte. Der Einfluß einzelner Persönlichkeiten im Schulwesen war damals von einer Art, wie er heutzutage ganz unmöglich ist. Sturm zog nicht nur hunderte, sondern tausende von Schülern an sich, und eben durch diese verbreiteten sich seine Schuleinrichtungen über ganz Deutschland, wo sie sich zum Teil durch Jahrhunderte hindurch, mehr oder weniger modifiziert, erhielten. In der ersten Hälfte des 17. Jahrhunderts, in welcher die Leiden des dreißigjährigen Krieges über Deutschland hereinbrachen, war an große Verbesserungen und Umgestaltungen im gelehrten Schulwesen nicht zu denken; die Schulen mußten zufrieden sein, wenn sie ihr kümmerliches Dasein erhielten. Der

Digitized by Google

erade zur Zeit des genannten Krieges entfalteten die beiden Neuerer Ratke und Comenius ihre Wirksamkeit. Die von ihnen empfohlenen Neuerungen betrafen jedoch nicht sowohl die Organisation der Gymnasien, als die Methode, namentlich die Methode des Sprachunterrichts, der, wie insbesondere Comenius in genialer Weise bezweckte, mit dem Erlernen der Sachen verbunden werden sollte. Der Erfolg Ratkes, welcher mit großem Selbstbewußtsein mehr versprach, als er halten konnte, war ein verhältnismäßig geringer, während Comenius, unzweifelhaft ein großer Pädagog, vielleicht bedeutende, doch für uns wenig nachweisbare Resultate erzielte. Wollten sie auch eigentlich nur die einzig wahre Methode, wie die Jugend in den Sprachen unterrichtet werden müsse, lehren, und ging ihre Absicht nicht dahin, die ganze Organisation der Gymnasien zu ändern, so stellten sie doch auch auf diesem Gebiete manches auf, was, wenn auch augenblicklich ohne sichtbaren Erfolg, doch als eine Aussaat für die Zukunft betrachtet werden konnte und spätere Kämpfe vorbereitete. Hatte bis dahin das Latein die höheren Schulen vollständig beherrscht und war dies die eigentliche Muttersprache der in denselben unterrichteten Jugend gewesen, so bekämpften sie die unbedingte Herrschaft des Latinismus und hoben das Deutsche als die wahre Muttersprache hervor. Mit ihr sollte der Unterricht beginnen; deutsch, nicht mehr lateinisch sollten Grammatiken der lateinischen Sprache geschrieben werden. Diese Ansichten gewannen allmählich, ohne jedoch irgend allgemein zu werden, immer mehr Boden, und der deutschen Sprache wurde schon in der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts beim Unterrichte größere Beachtung geschenkt. Von Wichtigkeit wurde in dieser Beziehung die Stiftung der Universität Halle zu Ende dieses Jahrhunderts, an welcher Chr. Thomasius zuerst deutsche Vorlesungen hielt. Gleichzeitig erhob auch der Realismus, der durch die Lehren Franz Bacos, sowie durch die Neuerungen von Ratke und Comenius vorbereitet worden war, mächtig sein Haupt und wieder muß Halle als der Ort genannt werden, wo er zuerst zu einer übermächtigen Geltung gelangte. Der hallische Pietismus Franckes verband sich mit dem Realismus. Francke nahm in den Lektionsplan seiner Schulen, den mannigfachen Zwecken seiner Schulorganisation entsprechend, eine Menge Realien auf und überhäufte denselben damit in einer Weise, die uns jetzt geradezu unbegreiflich erscheint. Bei dem außerordentlichen Ansehen, welches er allgemein und überall genoß, und bei dem weitverbreiteten Einflusse, den er durch die große Zahl seiner Schüler auf die Einrichtungen anderer Schulen hatte, ist es erklärlich, daß auch die Lehrpläne anderer gelehrter Schulen, dem Verlangen des allmählich sich fühlenden Bürgertums gemäß, vorübergehend mit Massen von Realien sich füllten, und infolge davon die Zahl der Stunden sehr vermehrt wurde. Wir werden nicht irren, wenn wir hier die Anfänge der Kämpfe zwischen Humanismus und Realismus suchen, wenn wir behaupten, daß hier die Saat gestreut wurde, welche aufgehen und zur Blüte gelangen mußte, um später die Frage wegen der Reform der Gymnasien zu einer brennenden zu machen. Francke selbst war jedoch weit davon entfernt, feindlich gegen die Gymnasien aufzutreten. Er fand die Studenten in hohem Grade unwissend und wollte durch das Heranziehen von Realien den Unterricht beleben und für das Leben nützlicher machen. Erst in der Mitte des 18. Jahrhunderts fing man an, eigene Realschulen zu gründen, ohne jedoch auch damit den Gymnasien feindlich entgegentreten zu wollen. Man wollte im allgemeinen den Unterricht der Jugend, den man für die Bedürfnisse des Bürgertums als unzureichend erkannte, verbessern und glaubte diesen Zweck dadurch am besten zu erreichen, daß man den Grundsatz aufstellte und zu befolgen suchte: non scholae, sed vitae discendum. Nur faßte man diesen an sich vollkommen richtigen und guten Grundsatz anfangs sehr verkehrt und einseitig auf, indem man meinte, man lerne dann am besten für das Leben, wenn man schon auf der Schule dasjenige treibe, was man im späteren Berufsleben unmittelbar und sofort brauchen und anwenden könne. So erhielt man statt einer Realschule eine Vereinigung von Fachschulen, und da man später auch allgemeine Bildung erzielen wollte,

Digitized by Google

mußte man die Jugend mit Stunden überhäufen. Nach solchen Grundsätzen war die Schule von Johann Julius Hecker in Berlin, die erste königlich anerkannte Realschule, eingerichtet und erst lange nachher wurde durch Spilleke die Ansicht zur Geltung gebracht, daß die Realschule eine allgemeine Bildungsschule sein müsse, eine Ansicht, die heutzutage allgemein anerkannt ist.

Durch die ersten Anfänge des Realschulwesens konnte die Stellung der Gymnasien natürlich noch nicht im mindesten erschüttert werden, vielmehr suchten diese sich mehr und mehr dadurch zu befestigen, daß sie neben den vorherrschenden alten Sprachen, die sie früher fast ausschließlich getrieben hatten, Realien in ihre Lektionspläne aufnahmen und so den Humanismus mit dem Realismus zu vereinigen und zu vermitteln suchten. Eine solche vermittelnde Stellung nahmen insbesondere Gesner, Ernesti und Heyne ein.

Der Philanthropinismus war gewiß sehr geneigt, dem Humanismus der Gymnasien ein Ende zu machen; allein der Glanz und Nimbus, mit dem er anfangs sich zu umgeben gewußt hatte, schwand sehr bald; man durchschaute die Oberflächlichkeit seines ganzen Wesens und die Charlatanerie, durch die er sich zu heben gesucht hatte, und so mußte er den Versuch aufgeben, den Gymnasien mit Erfolg entgegenzutreten. Doch blieb er nicht ohne günstigen Einfluß auf diese, indem er die Aufmerksamkeit auch auf die leibliche Erziehung und körperliche Bildung der Jugend hinlenkte, eine vernünftigere, pädagogisch richtigere Behandlung derselben vorbereitete und eine fachmäßige Lehrerbildung in pädagogischer Hinsicht anbahnte.

Als entschiedenster Gegner des Philanthropinismus und als rüstigster Vorkämpfer für den Humanismus trat Friedrich August Wolf auf, und wie Halle durch Francke gewissermaßen die Wiege des Realismus geworden war, so wurde es durch Wolf die Wiege des neugeborenen und wiedererweckten Humanismus, des ganzen neueren Gymnasialwesens; denn in Wolf erkennen wir mit Recht den Vater und Gründer wie der neuen klassischen Philologie oder Altertumswissenschaft, so auch des ganzen neueren Gymnasialwesens. Durch ihn erhielten die klassischen Studien bedeutenden Aufschwung, und namentlich hatte sich ein lebhafter Eifer auf das Griechische geworfen, welches vorher weitaus an den meisten gelehrten Schulen nur sehr stiefmütterlich behandelt worden war, und viele der edelsten griechischen Dichter und Prosaiker wurden nunmehr in den Gymnasien mit Vorliebe und Fleiß gelesen, die bis dahin von denselben verbannt gewesen waren. Wie Wolf der Schöpfer einer selbständigen Philologie wurde, die er zu einer umfassenden Wissenschaft, der klassischen Altertumskunde, machte, so gründete er einen selbständigen philologischen Gymnasiallehrerstand und wurde hierdurch hauptsächlich der Schöpfer des neueren Gymnasialwesens, welches eben auf der selbständigen Ausbildung seiner Lehrer beruht. War bis dahin die Philologie als reine, aber spärliche Sprachwissenschaft eine zierende Zugabe zur Theologie, so waren die Lehrer an den Gymnasien, sogar die mathematischen, wohl ohne Ausnahmen Theologen, die entweder nach einiger Zeit in ein geistliches Amt übertraten, oder aus irgend einem Grunde beim Lehramte verblieben. Für die Ausbildung philologischer, selbständiger Gymnasiallehrer sorgte Wolf durch sein 1787 gegründetes Seminar, dem er in Halle mit Vorliebe und, da er als ehemaliger Lehrer und Rektor für das Schulwesen das größte Interesse und Verständnis besaß, auch mit großem Geschicke vorstand. Er erkannte es als die Bestimmung der Gymnasien, die Humanitätsidee nach dem Maße der menschlichen Kraft zu realisieren (Roth, Gymnasialpädagogik, S. 36); „das pädagogische Ideal, welches er aufstellte, war das Humanitätsideal, rein menschliche Bildung und Erhöhung aller Geistes- und Gemütskräfte zu einer schönen Harmonie des inneren und äußeren Menschen“ (Arnoldt, Wolfs Leben, II, S. 16). Er betrachtete als die Grundbedingung aller höheren Ausbildung den idealen Sinn (Arnoldt a. a. O. I, S. 77), und da er diese höhere Ausbildung dem Gymnasium zuwies, erkannte er mit Recht in der Bewahrung des idealen Sinnes eine der Hauptaufgaben des Gymnasiums, eine Ansicht, die auch heute noch als

Digitized by Google

unbezweifelt richtig von jedem wahrhaft Gebildeten anerkannt werden muß. So also stellte Wolf ein Ziel für den Gymnasialunterricht auf, das für die damalige Zeit volle Anerkennung verdient und geeignet war, die Gymnasien auf eine hohe Stufe zu erheben und ihnen die ihnen gebührende wichtige Stellung im Staate zu verschaffen.

Kam so durch Wolf und seine Schüler ein neuer Aufschwung und ein frisches Leben in die Gymnasien, wurden diese dadurch, daß sie sich ihrer idealen Aufgabe bewußt wurden, über das Gewöhnliche emporgehoben und höheren Zielen zugeführt, so wurde andererseits dadurch, daß die klassischen Studien in ganz anderer Weise und in weit größerem Umfange als früher in denselben getrieben, Zeit und Kraft der Schüler also in viel höherem Grade für diese Studien in Anspruch genommen wurden, allmählich ein Mißverhältnis zwischen den Leistungen der Gymnasien und den Anforderungen des praktischen Lebens ausgebildet und der Grund zu einem Zwiespalt gelegt, der den Gymnasien mehr und mehr die Sympathie des großen Publikums entzog. Früher waren diese die einzigen Bildungsanstalten. Jeder, der eine höhere Bildung besaß, war auf einem Gymnasium gebildet worden. Mit den Fortschritten des Handels und der Industrie stand diese Bildung jedoch nicht im Einklange und es war ein durchaus berechtigtes Verlangen des besseren Bürgerstandes, daß seinen Bedürfnissen durch Unterricht in neueren Sprachen, Mathematik, Deutsch, Geographie und Geschichte Rechnung getragen werde. Das Gymnasium schien diesem Verlangen, je mehr es sich seiner idealen Aufgabe hingegeben hatte, um so weniger zu entsprechen, und der Bürgerstand begann sich demgemäß von ihm zurückzuziehen. Bildeten früher Bürgerschule und Gymnasium *eine* Anstalt unter derselben Leitung, in demselben Gebäude, so vollzog sich in diesem Jahrhunderte allmählich eine völlige Trennung beider. Anfangs war diese Trennung nur eine innerliche, noch nicht überall eine räumliche; allmählich aber, bei der zunehmenden Bevölkerung, fand auch die äußerliche Trennung statt und das Gymnasium blieb so im wesentlichen auf die höheren Stände beschränkt; von dem niederen Volke und dem mittleren Bürgerstande fand es sich allmählich isoliert. Wie viele Zeit solche Umgestaltungen in Anspruch nehmen, ergiebt sich daraus, daß in einzelnen Städten Deutschlands die Trennung von Bürgerschule und Gymnasium erst vor wenigen Jahren erfolgt ist.

Schon im 18. Jahrhunderte waren eine Menge der wichtigsten Entdeckungen und Erfindungen gemacht worden, die den mächtigsten Einfluß auf das Leben ausübten. Die Naturwissenschaften erweiterten sich mit einer unglaublichen Schnelligkeit und gewannen eine immer größere Bedeutung für das Leben; die höhere Industrie nahm infolge davon einen bis dahin ungeahnten Aufschwung. Diese Erscheinungen wurden bereits zu Anfang des 19. Jahrhunderts sichtbar, wenn auch bei weitem noch nicht in dem Umfange, wie in dem zweiten Viertel und später in unsern Tagen. Die Gymnasien hatten nun eine große Anzahl Schüler, welche nicht für die Universität vorbereitet wurden, sondern schon vor vollendetem Kursus zu einem praktischen Lebensberufe übergehen wollten. Um diesen Schülern gerecht zu werden und um nicht den Vorzug zu verlieren, allein der Nation die höhere wissenschaftliche Vorbildung für das Leben zu gewähren, steigerten die Gymnasien ihre Anforderungen in den Realien um ein Bedeutendes. So kam es, daß, während infolge des durch Wolf hervorgerufenen idealen Aufschwunges die klassischen Studien in erhöhtem Maße betrieben wurden, auch die Forderungen des praktischen Lebens in ausgedehnter Weise Berücksichtigung fanden. Es geschah dies z. B. in Bayern, wo in dem Lehrplane von 1804 viele Realien Aufnahme fanden, wodurch allerdings das Studium der alten Sprachen beeinträchtigt wurde; später schwankte man, wie die vielen, fast alle vier Jahre aufeinander folgenden Lehrpläne bewiesen, von einem Principe zum andern.

Selbst in Preußen, wo seit dem Minister v. *Zedlitz* und *Wolf*, namentlich aber in diesem Jahrhunderte durch Männer wie W. v. *Humboldt*, *Nicolovius*, *Süvern*, Joh. *Schulze*, dem höheren Schulwesen die eingehendste und einsichtigste Fürsorge gewidmet wurde, wurde doch unter dem 12. Jan. 1816 eine „Anweisung

Digitized by Google

über die Einrichtung der öffentlichen allgemeinen Schulen im preußischen Staate, zu Unterrichtsverfassung der Gymnasien und Stadtschulen betreffend", in 26 Paragraphen erlassen, die in den Realien, namentlich in der Mathematik, hohe Anforderungen stellte, wie sie heutzutage wenigstens in dem genannten Fache kein Gymnasium erfüllt und überhaupt ein Gymnasium nur unter außerordentlichen Umständen erfüllen konnte. Das am Schlusse aufgestellte „Schema für das Gymnasium im weitern Sinne" ist folgendes:

	Prima.	Secunda.	Tertia.	Quarta.	Quinta.	Sexta.
I. Sprachkunde.						
a) Latein . . .	8.	8.	8.	8.	6.	6.
b) Griechisch . .	7.	7.	5.	5.	—	—
c) Deutsch . . .	4.	4.	4.	4.	6.	6.
	19.	19.	17.	17.	12.	12.
II. Wissenschaften.						
a) Mathematik . .	6.	6.	6.	6.	6.	6.
b) Naturwissenschaften	2.	2.	2.	2.	2.	2.
c) Geschichte und Geographie . .	3.	3.	3.	3. (Gesch.)	3. (Geogr.)	3.
d) Religion . . .	2.	2.	2.	2.	2.	2.
	13.	13.	13.	13.	13.	13.
III. Technische Fertigkeiten.						
a) Zeichnen . . .	—	—	2.	2.	3.	3.
b) Kalligraphie . .	—	—	—	—	1.	1.
	32.	32.	32.	32.	32.	32.
Hebräisch für Theologen / Zeichnen für Nichttheologen	2.	2.				

Turnen und Gesang außer den gewöhnlichen Schulstunden.

Man sieht, daß schon die Zahl der Stunden für die Mathematik sehr bedeutend ist; dagegen ist das Französische (§ 3) „aus dem Kreise der öffentlichen und notwendigen Lektionen ausgeschlossen und in den Privatunterricht verwiesen, weil der Zweck des Sprachunterrichts auf den allgemeinen Schulen schon durch die drei klassischen Stammsprachen Europas, die griechische, römische und deutsche, vollständig erreicht wird, weil es andern für allgemeine Bildung wesentlichen Lektionen die Zeit raubt und weil die Erfahrung zeigt, daß es auf unsern öffentlichen Schulen doch selten zu einem genügenden Grade von Fertigkeit in ihm gebracht werden kann." Für die unterste Bildungsstufe waren in der Regel 2 Jahre (1 Jahr für Sexta, 1 für Quinta), für die mittlere in der Regel drei Jahre (1 für Quarta, 2 für Tertia), für die obere 5 Jahre (2 für Sekunda, 3 für Prima), für den ganzen Lehrkursus also 10 Jahre bestimmt, so daß ein Knabe, der mit 9 Jahren in die unterste Klasse aufgenommen wurde, mit zurückgelegtem 19. Jahre als reif zur Universität entlassen werden konnte (§ 5). Am stärksten waren die Anforderungen in der Mathematik, wie eine Mitteilung der Pensa für Sekunda und Prima beweisen wird: „§ 11. 5) In Sekunda. In unabhängigen Kursen von 2 Jahren, wobei, wenn neue Schüler hinzukommen, einige Wiederholungen nicht schaden, die Theorie der Gleichungen überhaupt und ihre numerische Auflösung durch Näherung. Im zweiten Jahre Anfangsgründe der Lehre von den Reihen, Entwickelung einiger merkwürdiger, durch die Lehre von den unbestimmten Koefficienten. Darstellung der Elemente der Kombination, Ableitung der Potenzierung, Multiplikation u. s. w., der Reihen aus dieser Lehre, daneben, während daß die Lehre von den Gleichungen vorgetragen wird, analytische Geometrie mit algebraischen Zeichen ohne geometrische Funktionen, während des Vortrags der Lehre von den Reihen, diese algebraisch und mit Beziehung auf die geometrischen Ausdrücke, Übung des Algorithmus derselben, ebene

Digitized by Google

nd sphärische Trigonometrie, Kegelschnitte. Der Lehrer muß sich hier nicht in zu weitläufige Verfolgung des Einzelnen verlieren, welches weder die Zeit, noch der nötige lare Überblick des Zusammenhanges zuläßt, dabei sich aber bestreben, nach der gegebenen Inleitung dem systematischen Gange so nahe als möglich zu kommen. Der mathematische Unterricht beginnt hier gleichsam von neuem und es wird nur vorausgesetzt, daß der Schüler mit Sinn und wenigen Vorkenntnissen den Unterricht anfängt."

„6) In Prima, in dreijährigen Kursen. Auflösung algebraischer Gleichungen vom ritten und vierten Grade, Anfangsgründe der unbestimmten Analytik. Sodann im olgenden Jahre arithmetische Reihen figurierter Zahlen und deren reciproke Summen, Deduktion des Taylorschen Lehrsatzes, Reihenentwickelung nach demselben und Zusammenstellung der bereits in Sekunda bei Gelegenheit der Reihen gelehrten Folgerungen."

„Endlich im folgenden Jahre Wahrscheinlichkeitslehre. Jeder aus Sekunda Einretende kann hier folgen, wenn dem Lehrer einige Wiederholungen gestattet werden. Jene Disciplinen nehmen die Hälfte der bestimmten Stundenzahl hin, daneben aber reten statt der Geometrie die Disciplinen der angewandten Mathematik, namentlich der nechanischen Wissenschaften ein, und nehmen die andere Hälfte der bestimmten Lehrstunden in."

„Eine besondere Rücksicht auf Neuankommende ist nicht zu nehmen, da diese, wo ie hier den Lehrer auch treffen, demselben zu folgen imstande sind."

Auch in den andern Fächern, sowohl den sprachlichen, als den realen, waren die Anforderungen, wenn auch in geringerem Grade, hoch, so daß man wohl wird behaupten dürfen, der Verfasser dieser Anweisung habe von der Leistungsfähigkeit der Gymnasien eine sehr ideale Ansicht gehabt. Wo dieselbe genau durchgeführt wurde, mußte der Geist der Schüler in einer Weise angestrengt werden, die für alle nicht ganz ausgezeichneten Köpfe von nachteiligen Folgen sein mußte. Doch ist zu bemerken, daß diese Anweisung zwar als Richtschnur für die Unterrichtsverwaltung festgestellt, aber nicht veröffentlicht und nicht allgemein zur Anwendung gebracht worden ist (Wiese, Das höhere Unterrichtswesen in Preußen, S. 21). Sicher ist aber, daß die Anweisung an verschiedenen Gymnasien befolgt wurde; nur ist mir keine Anstalt bekannt, wo der dreijährige Kursus von Prima beibehalten und das volle Pensum in der Mathematik erfüllt worden ist.

War somit schon für die Realien in einer früher ungewohnten Weise in den Gymnasien gesorgt, so gewann das reale Element auch in dem klassischen Sprachunterrichte eine größere Herrschaft. Wolf hatte die Philologie in eine große, ausgedehnte Wissenschaft, die klassische Altertumskunde, umgewandelt und diese in 24 Disciplinen zerlegt, von denen jede wieder eine umfassende Wissenschaft bildete. Die Anhänger der alten Schule wollten von dem hierdurch in die Philologie hineingebrachten fremden, realen Elemente nichts wissen, und so trat auch unter den Philologen eine Spaltung zwischen Realisten und Humanisten ein, die einen jahrelang mit Erbitterung geführten Kampf herbeiführte, der schließlich zum Vorteil der Wolfschen Altertumswissenschaft endete. Auf die Schulen blieb diese Umwandlung nicht ohne Einfluß, indem das reale Element in den klassischen Sprachunterricht Eingang fand, hier und da sogar reale Teile der Altertumswissenschaft, z. B. römische und griechische Litteraturgeschichte, römische und griechische Altertümer selbständig vorgetragen und bei der Erklärung der Schriftsteller auf die Sachen in viel umfassenderer Weise, als früher, eingegangen wurde. In der oben erwähnten Anweisung von 1816 heißt es § 3: „4) Ein eigener Cyklus von Altertumswissenschaften, die Litteratur, Geographie, Antiquitäten und Mythologie der beiden alten klassischen Völker begreifend, wird nicht konstituiert. Die dahin gehörigen Kenntnisse sind allerdings unentbehrlich. Aber anschaulich werden sie doch nur durch die Bekanntschaft mit den Quellen. Ohne diese führt ihre Zusammenstellung nach den gewöhnlichen Handbüchern leicht zur Akrisie. Darum lerne der Schüler erst aus den Quellen schöpfen und sammle bei Gelegenheit der Lektüre und Erklärung der Schriftsteller, wie bei dem historischen Unterricht, auf welchen hier namentlich in Ansehung der alten

Digitized by Google

Geographie verwiesen wird (§ 13), einen sichern Vorrat, zu dessen wissenschaftlicher Ordnung und Bereicherung, um ein deutliches Bild von dem Leben der alten Völker mit kritischer Gründlichkeit zu entwerfen, die Universität ihn anführen wird."

Weniger weit, als die Lehrverfassung von 1816, ging das preußische Abiturientenreglement vom 12. Okt. 1812, wie sich am deutlichsten aus den Anforderungen in der Mathematik erkennen läßt: § 6. B. b) „In der Mathematik wird erfordert Kenntnis der Rechnungen des gemeinen Lebens nach ihren auf die Proportionslehre gegründeten Principien, des Algorithmus der Buchstaben, der ersten Lehre von den Potenzen und Wurzeln, der Gleichungen des ersten und zweiten Grades, der Logarithmen, der Elementargeometrie (soweit sie in den sechs ersten und dem 11. und 12. Buche des Euklides vorgetragen wird), der ebenen Trigonometrie und des Gebrauches der mathematischen Tafeln." Die Anforderungen im Griechischen waren ziemlich hoch bemessen: § 6. A. 6 „Im Griechischen muß der Examinandus die attische Prosa, wozu auch der leichtere Dialog des Sophokles und Euripides zu rechnen, nebst dem Homer, auch ohne vorhergegangene Präparation, verstehen; einen nicht kritisch-schwierigen tragischen Chor aber, im Lexikalischen unterstützt, erklären können. Auch muß er eine kurze Übersetzung aus dem Deutschen ins Griechische, ohne Verletzung der Grammatik und Accente, abzufassen imstande sein." Die schriftlichen Prüfungsarbeiten im Griechischen bestanden in einer deutschen Übersetzung eines Stücks aus einem in der Schule nicht gelesenen, den Kräften angemessenen Autor, von den nötigen Sprach- und Sacherklärungen begleitet, und in einer kurzen Übersetzung aus dem Deutschen ins Griechische. Zur Übersetzung ins Deutsche wurden selbst tragische Chöre aufgegeben; der Übersetzung folgte ein lateinisch geschriebener Kommentar, der die erwähnten Sprach- und Sacherklärungen enthielt. Im Französischen wurde 1812 noch ein kurzer, fehlerlos geschriebener Aufsatz verlangt, während 1816, nachdem der Erbfeind besiegt und vom deutschen Boden vertrieben worden war, das Französische aus den preußischen Gymnasien ganz verbannt wurde.

Aus der bisherigen Darstellung ergiebt sich, daß bei dem Aufschwunge, den infolge der Wolffschen Anregungen die deutschen Gymnasien überhaupt genommen hatten, namentlich auch in Preußen bei der neuen Organisation des höheren Schulwesens, die infolge der allgemeinen Neugestaltung des Staates eintrat, an die geistige Kraft der Jugend hohe Anforderungen gestellt wurden. Es kam dazu, daß der Inhalt der Wissenschaften ein ganz anderer geworden war und eine Fülle neuen Stoffes darbot, der sich kaum bewältigen ließ; selbst die Methode des klassischen Sprachunterrichts war eine andere geworden und nahm die geistige Kraft der Jugend in viel anstrengenderer Weise in Anspruch als früher, indem man diesen Unterricht als vorzügliches formales Bildungsmittel benutzte. Kamen hierzu noch Übertreibungen einzelner Lehrer, wurde die Stundenzahl über das bestimmte Maß weit ausgedehnt, so konnte es nicht fehlen, daß die nachteiligen Folgen hiervon in Überreizung und Abspannung der Jugend sichtbar wurden.

Nachdem die Aufregung der Befreiungskriege sich gelegt hatte, als Jahre des Friedens eintraten, in denen man wieder auf das achtete, was daheim vorging, konnte es aufmerksamen Beobachtern nicht entgehen, daß eine Ermäßigung der geforderten Anstrengungen an den Gymnasien nötig sei. Die Behörden selbst fanden sich bewogen, mäßigend einzuschreiten; namentlich geschah dies in Preußen lange vor dem Lorinserschen Streite, und immer häufiger und dringender, je größer der Einfluß von Joh. Schulze wurde. In einer Cirkularverfügung des Provinzialschulkollegiums zu Breslau vom 8. Juni 1829 werden die Gymnasiallehrer, welche die alten Sprachen lehren und die klassischen Autoren interpretieren, erinnert, eingedenk zu bleiben, „daß nicht der wissenschaftliche Ausbau der Höhen der Philologie, sondern Begründung humaner Geistesbildung Aufgabe der Gymnasien ist, und daß diejenigen, die sich der höheren Philologie widmen, gleich denen, welche die Theologie oder die Rechte studieren, an ihr eigentliches Ziel erst auf der Universität gelangen können" (Schultze, Abiturientenprüfung. Liegnitz und Halle 1831. S. 101). Mehrfach wird ermahnt, den Unterricht im Griechischen nicht

Digitized by Google

über die Gebühr zu treiben. So heißt es in einer Cirkularverfügung des Ministeriums vom 11. Dez. 1828: „Das Ministerium hat zu bemerken Gelegenheit gehabt, daß zeither nicht in allen Gymnasien bei der Wahl der in der obersten Klasse zu lesenden griechischen Schriftsteller mit der erforderlichen Rücksicht auf den Zweck und das beschränkte Verhältnis der Schule und auf die jedesmalige Bildungsstufe der betreffenden Schüler verfahren werde. In einigen Gymnasien hat man die Tragödien des Sophokles, den Thucydides und die schwierigeren, zum Teil eine Bekanntschaft mit der spekulativen Idee voraussetzenden Dialoge Platos zur ununterbrochenen und fast ausschließlichen Lektüre der ersten griechischen Klasse gewählt; die Direktoren und Rektoren anderer Gymnasien sind noch weiter gegangen und haben zur stehenden Lektüre in der ersten griechischen Klasse sogar den Pindar, Aristophanes und Äschylus gemacht, dagegen das Lesen der Homerischen Gesänge und der Schriften Xenophons schon mit der zweiten, ja bisweilen schon mit der dritten Klasse abgeschlossen." Somit wird denn angeordnet, daß zwar die eine oder andere Tragödie des Sophokles und des Euripides und die kürzeren und leichteren Dialoge Platos auch fernerhin in der ersten Klasse gelesen, dagegen aber die größeren und schwierigeren Dialoge Platos, die Komödien des Aristophanes, die Oden Pindars und die Tragödien des Äschylus von der Lektüre auf den Gymnasien gänzlich ausgeschlossen werden sollen. Desgleichen werden besondere griechische Stilübungen untersagt, indem die vorgeschriebenen Übersetzungen aus dem Deutschen ins Griechische nur zum Zwecke haben, die Schüler in der griechischen Grammatik festzusetzen. Schließlich wird aufs gemessenste verboten, den Unterricht im Griechischen schon in Quinta zu beginnen (Schultze, Abiturientenprüf., S. 71—76). Sehr deutlich spricht sich die Cirkularverfügung des Schulkollegiums der Provinz Brandenburg vom 21. Aug. 1829 aus: „Es hat uns nicht entgehen können, daß die Mannigfaltigkeit der Ansprüche, welche dermalen an die Gymnasien gemacht worden, verbunden mit der an sich schon schwierigen Aufgabe, welche denselben zu lösen obliegt, hier und da einen zu großen Einfluß auf deren innere Einrichtung gehabt und bald eine Überschätzung des einen oder des andern Lehrobjekts, bald ein zum Teil allein schon hieraus folgendes Übermaß von Lehrstunden und eine, zwar vielleicht im allgemeinen mehr scheinbar als wirklich, zu große Anstrengung der ihnen überwiesenen Schüler zur Folge gehabt hat." Es wird daher ausdrücklich erklärt, daß, wenn bei einigen Gymnasien die Zahl der wöchentlichen Lehrstunden auf 34, 36, 37 und gar auf 38 gestiegen sei, dies nicht gebilligt werden könne, da, wenn die hebräischen Lektionen mit den Zeichenstunden parallel fielen, und wenn den Gesangstunden ihre Stelle außerhalb der gewöhnlichen Schulzeit angewiesen würden, 32 wöchentliche Lehrstunden vollkommen ausreichten (Schultze, Abiturientenprüf., S. 104—112).

Diese und viele ähnliche Äußerungen, die noch beigebracht werden könnten, beweisen, daß die preußischen Schulbehörden das Übel, an dem damals das höhere Schulwesen litt, wohl erkannten und redlich bemüht waren, ihm abzuhelfen. Daß ihnen dies nicht gelingen konnte, lag eben darin, daß die Gymnasien im wesentlichen noch die einzigen Lehranstalten waren, die eine höhere allgemeine Vorbildung gewährten und daher sehr verschiedenartigen Bedürfnissen genügen sollten. In dem übrigen nördlichen und mittleren Deutschland gewöhnte man sich allmählich, sich mit größeren oder geringeren Modifikationen in der Gestaltung des höhern Schulwesens nach Preußen zu richten, obwohl die Anforderungen in der Regel gemäßigter waren. Daß man hier bisweilen jedoch auch noch weiter ging, beweist das Beispiel Braunschweigs, wo nach der Prüfungsordnung für das Katharineum von 1826 von den Abiturienten folgende Aufsätze verlangt wurden: ein deutscher und lateinischer (grammatische Fehler schlossen von Censur I und II aus), ein griechischer und französischer (bloße Übersetzung aus dem Deutschen gab nicht I), eine deutsche metrische Übersetzung nebst lateinischer Erklärung einer vorher nicht gelesenen Stelle eines griechischen Tragikers, eine kurze eigene metrische lateinische Komposition (bloße Übersetzung aus dem Deutschen schloß von I aus), eine metrische griechische Übersetzung einer deutschen Aufgabe, Lösung von arithmetischen und geometrischen Aufgaben

Digitized by Google

und bei Theologen eine Übersetzung aus dem Deutschen ins Hebräische (Schultze, Abiturientenprüf., S. 153, 154).

So war der Zustand des höheren Schulwesens in Deutschland, als Friedrich Thiersch mit seinen Bestrebungen, die gelehrten Schulen zu reformieren, auftrat, für die er trotz des vielen Trefflichen, das seine darauf bezüglichen Schriften enthalten, doch im ganzen so wenig Anerkennung gefunden hat. Und doch wurde er dabei von den edelsten Ideen und Absichten geleitet. Keineswegs hatte er dabei Bayern allein im Auge. Allerdings bezogen sich seine Arbeiten zunächst auf dieses Land, da er von dem neuen König Ludwig I. auch eine Verbesserung und Umgestaltung des höheren Schulwesens und somit eine tiefgehende Einwirkung auf die ganze höhere Bildung der Bevölkerung erwartete; allein in Wahrheit und eigentlich hatte er die höhere Bildung und die öffentliche Erziehung ganz Deutschlands im Auge. Er trat überhaupt für die ideale Richtung ein gegen die immer mehr überhandnehmende materielle Strömung auf, über welche beide er sich in dem Werke „Über den Zustand des öffentlichen Unterrichts in den westlichen Staaten von Deutschland, in Holland, Frankreich und Belgien“ (3 Tle. Stuttgart und Tüb. 1838) I, S. 6 ff. in ausführlicher und eindringlicher Weise ausgesprochen hat. Die Gymnasien sind es nun, die nach der Ansicht von Thiersch die ideale Richtung stützen und erhalten müssen, und darum ist die Überhäufung mit Material, wie sie in Preußen und nach dessen Vorgang in andern deutschen Staaten vorkommt, im höchsten Grade verderblich. Er spricht sich darüber in dem oben erwähnten Werke I, S. 537. 538 in schärfster Weise aus: „Ich möchte nicht alles Schlimme sagen, was ich gehört habe, kann aber doch das Schlimme nicht verbergen, was zur Beleuchtung der Sache gehört. In Bonn wurde mir von erfahrenen Männern einstimmig versichert, daß die von Gymnasien kommende Jugend gemeiniglich damit anfängt, alles litterarische Geräte, das sie mit sich bringt, Bücher und Karten, die griechischen und lateinischen Klassiker an die Antiquare und Trödler zu verkaufen, oft zu verschleudern, und was sie auf den Gymnasien gelernt und geübt hat, wie eine widerwärtige Last von sich zu werfen und ihm für immer den Rücken zu kehren.“ „*Μέτρον ἄριστον* — möchte man über der Eingang zu jedem Gymnasium der preußischen Monarchie schreiben, und den Wunsch dazu, daß es ihren würdigen Pflegern allen gegeben werde, dasselbe zu erkennen.“ Noch schlimmer stand es nach Thierschs Ansicht in Hannover. In einem an G. Hermann in Leipzig gerichteten, Weimar den 21. Okt. 1837 begonnenen, Gotha den 25. Okt. 1837 geschlossenen Briefe (H. Thiersch, Leben von Fr. Thiersch, II, S. 467) heißt es: „Im Hannöverschen ist das Studienwesen durch eine Abiturientenordnung, welche den Wahnsinn der preußischen noch überbietet und schon die schlimmsten Folgen hat, ganz eigentlich zur Verzweiflung getrieben worden. Sie soll zugleich als Abschreckungsmittel und gegen den Andrang zum Studium dienen. Welch ein Wahnsinn, wenn, um die Unbefugten abzuhalten, die Befugten samt und sonders zu Grunde gerichtet werden! Es ist berechnet worden, daß, wer den Forderungen in der Geschichte genügen will, 4000 Jahrzahlen im Gedächtnis haben muß, und nun denke bei dieser Galeerenarbeit des Gedächtnisses noch einer an studia humanitatis, an studia liberalia. Es ist, als ob Feinde und Freund sich verschworen hätten, den noch kraftvollen Leib der alten Schule zu Grunde zu richten.“ Es möge beiläufig gleich hier bemerkt werden, daß C. F. Ingerslev (Bemerkungen über den Zustand der gelehrten Schulen in Deutschland und Frankreich. Berlin 1841, S. 33), und zwar ausdrücklich der pessimistischen Ansicht Thierschs gegenüber, ein ganz anderes Urteil über die Wirkungen der preußischen Lehrverfassung ausspricht. „Nirgends sind mir,“ sagt er, „jene Klagen über Überlastung der Schüler vorgekommen, namentlich nicht in der Rheinprovinz, wo man hingegen über ganz andere Sachen sich beschwerte, besonders über die realistische Tendenz unserer ganzen Zeit. Niemanden hörte ich aber dem Reglement und den Einrichtungen der Gymnasien die Schuld davon beimessen. Klagen über Unlust und Überdruß der Schüler kamen wohl hier und da vor, waren aber weit stärker in Bayern, wenigstens in einigen Gymnasien.

Digitized by Google

so daß man nicht ohne weiteres dem preußischen Reglement und der größeren Vielseitigkeit des Unterrichts in den preußischen Schulen die Schuld geben darf."

Thiersch war gewiß aufs innigste von der Gefahr, mit welcher das Überhandnehmen des materiellen Sinnes und die seiner Ansicht nach verkehrte Organisation der meisten deutschen Gymnasien die deutsche Bildung bedrohte, und von der unermeßlichen Wichtigkeit dieser Angelegenheit überzeugt. „Es handelt sich hier," ruft er aus (Gel. Schulen III, Vorrede zur zweiten Abteilung S. IV.), „nicht über eine geringere Sache, als über die höhere Bildung von Deutschland, in ihr aber um nationale Kraft und Würdigkeit." Mit seiner gewohnten Energie ging er daran, als ihm der Regierungsantritt König Ludwigs einen günstigen Erfolg in Aussicht zu stellen schien, das Übel zu beseitigen und die Gymnasien Bayerns und demnächst Deutschlands zu reformieren. In der That wurde, nachdem er in dem ersten Teile seines Reformwerkes über die gelehrten Schulen seine Ansichten theoretisch entwickelt und begründet hatte, durch König Ludwig eine Kommission von zehn Männern eingesetzt, welche den Auftrag erhielt, einen Lehrplan für das höhere Schulwesen Bayerns auszuarbeiten. Dieser Kommission gehörte Thiersch nicht allein als Mitglied an, sondern er wußte in derselben seinen Einfluß in so eminenter Weise geltend zu machen, daß der Lehrplan in allem Wesentlichen den in dem oben erwähnten ersten Teile seines Werkes ausgesprochenen Ansichten entsprach. Thiersch, von der Ansicht ausgehend, daß Konzentration um so nötiger sei, je mehr sich der Umfang der Kenntnisse erweitere, daß man also um so weniger den Ansprüchen der Realisten nachgeben dürfe, erklärte, die gelehrte Schule könne nur durch Beschränkung gedeihen. In welcher Weise sollte diese ausgeführt werden? Der damalige traurige Zustand des Gymnasialwesens war nach der Ansicht von Thiersch nur durch das Überwiegen des materiellen Sinnes und durch die Überfüllung der Lehrpläne mit Lehrgegenständen herbeigeführt worden; früher war es anders und besser gewesen, es mußte also dieser frühere Zustand wiederhergestellt werden. „Es ist Pflicht," sagt er III, S. 133, „die öffentliche Erziehung, soweit sie den gelehrten Schulen anheimfällt, auf ihre ursprüngliche, durch die Überlieferung gegebene, durch die Erfordernisse der höheren Bildung geschirmte Basis zu befestigen und sie zugleich einfach und stark gegliedert über ihr zu erheben." Er gedachte seiner Jugendzeit, die ihm im rosigsten Lichte vorschwebte. Er war in Pforta gebildet und der dortige Unterricht, die eigene Strebsamkeit, sowie die Strebsamkeit anderer, das eigene Arbeiten und Studieren, welches von alters her in Schulpforta heimisch war, — alles dieses schwebte als ein Ideal ihm vor. Als Ideal einer Universität — denn auch auf die Universitäten dehnte Thiersch seine Reformpläne aus — stand ihm Göttingen vor der Seele, wo er studiert und sich die ersten Sporen als Gelehrter verdient hatte. Endlich hatte er die Präceptorenschulen in Württemberg, die er (Gel. Schulen I, S. 229 ff.) in ihrer Tüchtigkeit ausführlich schildert, kennen gelernt und sie galten ihm als Muster von Vorbereitungsschulen für die Gymnasien. Dies waren die Ideale, die er bei seinen Reformen vor Augen hatte und die er im wesentlichen zu verwirklichen suchte. Der durch die Kommission beratene und mit Modifikationen gebilligte, 151 Paragraphen enthaltende Lehrplan Thierschs, der am 8. Febr. 1829 vom Könige genehmigt und publiziert wurde, findet sich im ersten Hefte des dritten Teiles von Thierschs Werk über gelehrte Schulen mitgeteilt. Danach sollte eine lateinische Schule und über derselben ein Gymnasium bestehen. Die Basis, auf welche, wie wir oben sahen, die öffentliche Erziehung wieder gestellt werden sollte, war der klassische Unterricht, namentlich der Unterricht im Lateinischen. Die Hauptkraft des formellen Unterrichts in der lateinischen Schule war (nach § 19) auf eine genaue, beharrliche und umfassende Erlernung der lateinischen Sprache zu wenden, damit dadurch die Bildung guter Lateiner vorbereitet und überhaupt der gedeihlichen Erziehung und geistigen Tüchtigkeit ihr alter und fester Grund wiedergewonnen werde. Die lateinische Schule für Knaben vom 8. bis 14. Jahre sollte 3 Kurse, jeden in 2 Abteilungen (a und b) umfassen, jede Abteilung wöchentlich 26 Lehrstunden haben. Der Lehrplan war folgender:

Digitized by Google

	IIb.*)	Ia.	IIb.	IIa.	IIIb.	IIIa.
Latein	16.	16.	16.	12.	12.	12.
Griechisch	—	—	—	6.	6.	6.
Religion	4.	4.	4.	3.	2.	2.
Arithmetik	3.	3.	3.	3.	3.	3.
Geographie	—	—	—	2.	—	—
Geographie und vaterländische Geschichte	—	—	—	—	3.	3.
Kalligraphie	3.	3.	3.	—	—	—
	26.	26.	26.	26.	26.	26.

Griechisch war nur für diejenigen Schüler bestimmt, die in das Gymnasium übergehen wollten. Hebräisch sollte für künftige Theologen im obern Kursus und in außerordentlichen Stunden gelehrt, der Unterricht im Deutschen mit dem Unterrichte in den alten Sprachen verbunden werden. Neuere Sprachen, besonders Französisch, Gesang, Tonkunst, Zeichnen, Turnen sollte nach Maßgabe der Zeit, Mittel und Gelegenheit gelehrt, der Hauptunterricht dadurch jedoch in keiner Weise beeinträchtigt werden.

Das Gymnasium hatte die Bestimmung, die in der lateinischen Schule begonnene Bildung in allen Zweigen weiter zu fördern und fruchtbar zu machen, dadurch aber die dem Studium der Wissenschaften sich widmende Jugend für die Universität geistig zu stärken und gründlich vorzubereiten (§ 76). Der in der lateinischen Schule begonnene Sprachunterricht sollte zu einem umfassenden und wohlgegründeten Studium der lateinischen, griechischen und deutschen Litteratur gesteigert, zugleich aber durch Ausdehnung auf Metrik, Poetik, Rhetorik und durch Vorbereitung auf das Studium der Philosophie erweitert werden. Das vollständige Gymnasium sollte vier Klassen übereinander umfassen, welche durch die Namen Poesie, Geschichte, Rhetorik und Philosophie charakterisiert wurden. Auch hier sollte jede Klasse 26 wöchentliche Lehrstunden haben. Der Lehrplan weicht hier ein wenig von der früher aufgestellten theoretischen Ansicht ab, nach welcher die lateinische Schule 4, das Gymnasium 6 Klassen umfassen sollte.

Der Lehrplan für das Gymnasium war folgender:

	I.	II.	III.	IV.
Latein	10.	9.	8.	6.
Griechisch	6.	7.	8.	6.
Hebräisch	2.	2.	2.	2.
Religion	2.	2.	2.	2.
Mathematik	3.	4.	4.	4.
Geschichte und Geographie	3.	2.	2.	—
Geschichte	—	—	—	2.
Dialektik und Logik	—	—	—	4.
	26.	26.	26.	26.

In Klasse I und II sollten Lateinisch und Griechisch in Verbindung mit Deutsch, in III in Verbindung mit Rhetorik und Deutsch, in IV in Verbindung mit Deutsch und Einleitung in die Philosophie der Alten gelehrt werden. Neuere Sprachen, Zeichnen, Gesang und Tonkunst sollten freiwillig gelernt und durch Privatlehrer gegen Honorar gelehrt, der Unterricht aber ebenso ordentlich benutzt werden, wie der öffentliche. Turnübungen sollten im Sommer stattfinden.

Der Lehrplan war eine sehr konsequente Durchführung des formalen Princips und darum waren die Naturwissenschaften — Naturgeschichte und Physik — von demselben gänzlich ausgeschlossen. Auf diese formale Bildung als auf etwas zu aller Zeit Bestehendes, Notwendiges, Unveränderliches legte Thiersch das größte Gewicht, und war eben deshalb der Ansicht, daß auch der Unterricht im wesentlichen sich immer gleich

*) Von unten gezählt.

Digitized by Google

bleiben müsse, um immer gleiche Erfolge zu erzielen, daß man also ohne weiteres frühere Zustände wieder zurückführen könne. „Die Bildung des Geistes," sagt er III, S. 207, „besteht unabhängig von der Umgestaltung religiöser und litterärischer Ansichten als Grund und Wesen, welches im Laufe der Zeit seine äußere Gestalt wechselt, im Innern aber als freie Entfaltung, Stärkung und Erhebung der Kräfte des Erkennens, des Denkens, als Veredlung des Begehrens und Reinigung der Leidenschaft unveränderlich bleibt wie der menschliche Geist." Da diese formale Bildung jedem höher Gebildeten für jeden höheren Lebensberuf nützlich und notwendig ist, so war Thiersch der Ansicht, die lateinische Schule solle auch für den höheren Bürgerstand nutzbar sein, ihm eine größere formelle Bildung gewähren, ihn zur Fassung, Behandlung und Lösung wichtiger Aufgaben eines geübten Denkens vorbereiten (III, S. 109). Übrigens war die Zahl der Lehrgegenstände nicht gerade so sehr gering, nur hatte Thiersch, der es eben an der preußischen „neuen Lehrweisheit" tadelte, daß sie alle mit gleicher Wichtigkeit behandle, um diese „Polypragmosyne" zu vermeiden, einige dem Privatunterrichte zugewiesen, andere auf ein Minimum von Zeit reduziert.

Es konnte nicht fehlen, daß dieser Plan Angriffe erfuhr. Von allen Seiten fiel man über ihn her. Die Gegner und Angreifer klassifiziert Thiersch als Klassiker, Romantiker, Realisten und Vermittler, und verteidigt sich mit gewohnter Rüstigkeit und Schärfe gegen sie im dritten Bande S. 195 ff. Ein näheres Eingehen auf diese Angriffe würde hier nicht am Orte sein. Vortrefflich war die Beurteilung der Schrift von Thiersch (Bd. 1) in den Jahrbüchern für wissenschaftliche Kritik No. 11 — 14. Januar 1827 durch Joh. Schulze, der besonders das Ausschließen der Naturwissenschaften und die geringe Beachtung der Geschichte tadelte. Am schwächsten in logischer und sprachlicher Hinsicht war der Angriff von Oken in einem Aufsatze des Auslandes No. 333, 334, Jahrg. 1829, der die Aufnahme der Naturwissenschaften verlangte. Was soll man zu der Erklärung von allgemeiner Bildung sagen, die Oken aufstellt: „Menschlich oder allgemein gebildet ist nur derjenige, der in jeder Gesellschaft wenigstens versteht, wovon die Rede ist; gründlich braucht er nur diejenigen Kenntnisse zu besitzen, welche zu seinem Geschäfte gehören." (Vgl. Über die Aufnahme der Naturwissenschaften in den bayerischen Schulplan wider den Herrn Hofrat Oken von J. Chr. Hösl. 8. München 1830. 84 S.)

Das Buch von Thiersch war gewiß ein bedeutendes Werk, das im einzelnen viel Wahres und Treffliches darbot; dennoch war der Schulplan desselben von Hause aus verfehlt und totgeboren. Er war ein Werk des Formalismus und der Reaktion und konnte daher für eine Zeit des Realismus und des Fortschreitens nicht passen. Thiersch erkannte das Übel, welches durch den überhandnehmenden Materialismus drohte, in seiner ganzen Größe; darin aber befand er sich in vollständigem Irrtum, daß er glaubte, durch Zurückführen früherer Zustände dieses Übel beseitigen zu können. Zustände sind nur lebensvoll, wenn sie durch das Bewußtsein der Zeit getragen werden; widersprechen sie diesem, so sind sie tot, mag das Zeitbewußtsein an sich auch noch so verkehrt sein. Thiersch legte auf die Ansichten seiner Zeit zu wenig Gewicht und glaubte, da er eine durch und durch energische Natur war, seine Ansicht, von deren untrüglicher Richtigkeit er überzeugt war, am Ende auch gegen den Geist der Zeit durchsetzen zu können — und das war sein großer Irrtum. Überdies erwartete er jedenfalls Folgen von seinem Lehrplane, die, selbst wenn er ausgeführt worden wäre, nicht eingetreten, sondern auf dem Papiere geblieben sein würden. Wenn nach seiner früheren Ansicht (I, S. 234), damit der klassische Unterricht in den Gymnasien auf festem Grunde stehe, der Knabe mit vollendetem zwölften Jahre im Lateinischen eine vollständige Kenntnis der Formenlehre mit genauer Kunde der Ausnahmen und Abweichungen, eine ebenso genaue Kenntnis der syntaktischen Lehren mit Gewandtheit in ihrer Anwendung, endlich Fertigkeit im Verstehen leichter lateinischer Schriften haben sollte, so würde dies Ziel nur in ganz einzelnen Fällen erreicht worden sein,

Digitized by Google

weil die Altersreife gefehlt hätte. Vielleicht gab man deshalb, da man dies selbst erkannte, der lateinischen Schule einen sechsjährigen Kursus vom 8. bis 14. Jahre, obgleich auch in dieser Zeit bei weitem nicht allgemein das erreicht worden wäre, was der Lehrplan verlangte. Allein selbst in Beziehung auf die veredelnde und bildende Kraft seines Lehrplanes und der einseitigen Beschäftigung mit den Werken des klassischen Altertums erwartete Thiersch jedenfalls zu viel.

Die Zeit hat gerichtet. Der Plan von Thiersch, obwohl publiziert, kam doch nicht zur Ausführung, sondern schon im J. 1830 wurde ein neuer eingeführt, der allerdings manches von dem früheren beibehielt. Somit war der bedeutendste, mit großer Kraft und vielem Scharfsinn bewerkstelligte Versuch, die Gymnasien zu reformieren, gescheitert und hatte vielleicht keinen anderen, als den jedenfalls nicht beabsichtigten Erfolg, daß der Realismus immer dringender, mit immer stärkeren Anforderungen auftrat. Schließlich kann man wohl fragen, ob denn wirklich die preußischen Schuleinrichtungen die schlimmen Folgen gehabt haben, die Thiersch in seiner pessimistischen Ansicht voraussah, und man wird darauf ruhig mit einem entschiedenen Nein! antworten können.

Auf die Thierschsche Reformbewegung folgte eine politisch aufgeregte und bewegte Zeit, welche den Kämpfen wegen des Lehrplanes ein schnelles Ende machte. Das Jahr 1830 führte die Julirevolution, die polnische Revolution und in Deutschland eine Menge Krawalle und Revolutiönchen herbei, welche alles Interesse für sich allein in Anspruch nahmen. Besonders zeigte sich die Jugend auf den Universitäten von der Aufregung ergriffen, wie namentlich das Frankfurter Attentat am 3. April 1833 bewies, das von einer Anzahl Studenten in der Absicht, die Bundestagsgesandten zu verhaften, eine Revolution zu veranlassen und die Republik zu proklamieren, unternommen wurde. Dieses unglückselige Ereignis wurde von der politischen Reaktion aufs äußerste ausgebeutet. Richteten sich die Angriffe zunächst auch gegen die Universitäten, wo man die Professoren für die politischen und sittlichen Verirrungen der Studierenden verantwortlich machte, so ging man doch sehr bald auch gegen die Gymnasien und die heidnischen Elemente in denselben vor, die den republikanischen Sinn in der Jugend angeblich hervorriefen und beförderten. Und zu leugnen ist allerdings nicht, daß auch die Köpfe einzelner unreifer Gymnasiasten von dem Schwindel der Zeit ergriffen waren und daß sich demagogische Verbindungen bis in die Gymnasien hinein erstreckten, so wenig man auch diesen selbst oder den in ihnen betriebenen klassischen Studien die Schuld davon anrechnen durfte.

Gleichzeitig traten auf und gingen Hand in Hand mit den Anklagen und Anschuldigungen der politischen Reaktion diejenigen Angriffe gegen die Gymnasien, die sich allmählich auf dem kirchlichen und religiösen Gebiete vorbereiteten, die anfangs einzeln und leise auftraten, um später eine desto bedeutendere Gewalt und Ausdehnung zu gewinnen und einen tief einschneidenden Einfluß auf diese Anstalten zu erlangen. Auch hier wendete man sich gegen die heidnischen Elemente im Unterrichte, welche Religion und christlichen Sinn zurücktreten ließen und die Gymnasien zu Anstalten machten, die dem Christentume entfremdet und der Kirche feindlich wären. Diese Angriffe und Anklagen verschärften sich aus einem doppelten Grunde, einem äußern und einem innern. Zuerst nämlich hatte infolge der durch Wolfs Einfluß bewirkten Umgestaltung der Gymnasien die Stellung derselben zur Geistlichkeit einen anderen Charakter angenommen, als sie ihn früher hatte. Die Gymnasiallehrer waren ehedem Theologen, die zum großen Teile früher oder später in ein geistliches Amt eintraten. Für die Geistlichkeit war dies gewiß kein Nachteil. Es erhielt sich infolge davon ein Stamm von Geistlichen, die eine tüchtige, namentlich klassische Bildung besaßen, die Liebe zu den Alten in ihr geistliches Amt mitgenommen hatten und in der Stille desselben diese pflegten. Man wird wohl nicht irren, wenn man diesem Umstande zum Teil die Thatsache zuschreibt, daß sich im allgemeinen in der protestantischen Geistlichkeit ein tüchtiger wissenschaftlicher

Digitized by Google

Sinn erhalten hat. Andererseits hatte der erwähnte Umstand die Folge, daß das Verhältnis zwischen Gymnasiallehrern und Geistlichen ein freundliches war. Sie waren im Besitz gleicher Bildung, traten schon deshalb einander nahe, und der Geistliche, der in dem Gymnasiallehrer den künftigen Amtsbruder sah, empfand für ihn eine natürliche Sympathie. Dies änderte sich, als Philologen und Mathematiker an die Stelle der Theologen traten. Zwar die Mathematiker ließ man in der Regel noch als harmlos passieren, gegen die Philologen dagegen stellte sich bald eine Antipathie ein, die sich dann unwillkürlich auf die Gymnasien selbst übertrug. Die Geistlichen betrachteten sich noch von früher her als über allen Lehrern stehend, als eine Art Vorgesetzte; die Behörden aller Schulen, auch der Gymnasien, waren ja die kirchlichen, die Konsistorien und Inspektionen, gewesen. Nun waren in den meisten größeren Staaten eigene Schulbehörden eingesetzt worden und die philologischen Lehrer waren im Hochgefühle ihrer klassischen Gelehrsamkeit in der Regel sehr weit davon entfernt, sich als den Geistlichen untergeordnet zu denken und zu stellen, mochten sich auch wohl hier und da über diese erhaben dünken. So ist es erklärlich, daß da, wo die Emancipation der Gymnasien von den kirchlichen Behörden und die Stellung derselben unter weltliche Schulbehörden stattfand, das Verhältnis der Geistlichen zu den Lehrern und infolge davon auch zu den Gymnasien ein anderes, ein wenn auch vielleicht nicht äußerlich, so doch innerlich entfremdetes und weniger freundliches war. In den kleineren Staaten, namentlich den kleinsten, wo man für ein oder zwei Gymnasien nicht eine eigene weltliche Schulbehörde einsetzen konnte, erhielten sich die alten Einrichtungen und Verhältnisse mehr. Es wurden immer noch meist Theologen angestellt, verirrte sich aber ein Philolog unter dieselben, was nicht immer zu vermeiden war, so traf ihn in der Regel einige Mißstimmung, wenigstens wenn er sich und seine Ansichten mit einiger Schärfe, wie sie den Philologen oft eigen ist, geltend zu machen suchte.

Allein es gab noch einen zweiten, inneren und tieferen Grund, weshalb die Geistlichen die Gymnasien mit weniger freundlichen Augen betrachteten, und dieser betraf den Religionsunterricht. Da, wo die Theologen von den Gymnasien ganz ausgeschlossen waren, wurde auch der Religionsunterricht von Philologen erteilt und diese waren daher verpflichtet, einige theologische Collegia auf der Universität zu hören. Es läßt sich nicht leugnen, daß dies eine nicht unbedenkliche und ungenügende Maßregel war. Die wenigsten Philologen waren imstande, sich auf der Universität die zur Erteilung des Religionsunterrichts erforderlichen theologischen Kenntnisse bei dem fortwährend zunehmenden Umfange der Philologie und bei den für die Vorbildung der Lehrer sich immer steigernden Ansprüchen zu erwerben. Besaßen sie die für den Religionsunterricht notwendige große pädagogische Begabung, besaßen sie namentlich das Gemüt, welches allein den Religionsunterricht eindringlich und fruchtbar zu machen vermag, besaßen sie endlich soviel wissenschaftliches Streben, um durch Selbststudium die fehlenden theologischen Kenntnisse nachzuholen, so konnten sie immerhin tüchtige, ja vorzügliche Religionslehrer werden. Allein dieser Fall war doch verhältnismäßig nur selten, und so ließ der durch Philologen erteilte Religionsunterricht wohl häufig zu wünschen übrig, was den Theologen natürlich nicht entgehen konnte. Dazu kam, daß der Religionsunterricht, den, wo möglich, die Ordinarien erteilen sollten, unter zu viele Lehrer verteilt und dadurch zerstückelt wurde, daß ihm die Einheit fehlte, und daß die Schüler, die vielleicht in den verschiedenen Klassen ganz verschiedene Ansichten vortragen hörten, dadurch irre wurden.

In der Zeit nun, von der wir sprechen, regte sich auf dem kirchlichen und religiösen Gebiete ein neues Leben, die Orthodoxie. Die Orthodoxen, die überall in den höchsten Kreisen Anklang fanden und Einfluß gewannen, von der Ansicht ausgehend, daß, wer die Jugend habe, Herr der Zukunft sei, richteten ihre Aufmerksamkeit besonders auf die Schulen und unter diesen nicht zuletzt auf die Gymnasien. Der durch die Philologen erteilte Unterricht war ihnen ein Dorn im Auge; galten doch die Philologen von jeher für geborene Rationalisten, und ist es natürlich nicht zu leugnen, daß auch in den

Digitized by Google

Gymnasien die allgemein herrschende rationalistische Richtung Geltung gefunden hatte, wie dies ja an den Universitäten und bei den Geistlichen ebenso der Fall gewesen war. So wurden denn auch von seiten der Orthodoxie allmählich Angriffe auf die Gymnasien gerichtet und diesen auch hier die Sympathieen entzogen. Doch waren in der Zeit, von der wir sprechen, die Angriffe noch vereinzelt, obwohl sie schon in einflußreichen Kreisen Gehör fanden. Später wurden sie viel stärker und allgemeiner, wovon weiter unten die Rede sein wird.

Keinen günstigeren Zeitpunkt konnte unter diesen Umständen Lorinser für seinen Angriff gegen die Gymnasien (in der Medizinischen Zeitung, 1826, No. 1) sich wählen, über den hier, da bereits in einem besonderen Artikel Bd. IV, S. 450 ff. darüber gehandelt worden ist, kürzer fortgegangen werden kann. Lorinser griff namentlich die preußischen Gymnasien an und traf mit Thiersch darin vollständig zusammen, daß er die Vielheit der Unterrichtsgegenstände und die Menge der Unterrichtsstunden tadelte. Während aber Thiersch dabei die allgemeine höhere Bildung Deutschlands im Auge hatte, faßte Lorinser das Staatswohl ins Auge; während jener die schlimmsten Folgen für die ideale Richtung des deutschen Geistes vorhersagte, prophezeite Lorinser die nachteiligsten Folgen für die Gesundheit der kommenden Geschlechter, überschrieb daher auch seinen Artikel: Zum Schutz der Gesundheit in den Schulen. Darin stimmten beide überein, daß sie von der bestehenden Organisation der Gymnasien nachteilige Folgen für die geistige Frische und Regsamkeit der Jugend wegen übermäßiger Anstrengung derselben teils befürchteten, teils schon zu bemerken glaubten. „Immer häufiger und lauter," sagt Lorinser, „werden die Klagen, daß in den Gymnasien die Ausbildung des Geistes zu der des Körpers sich nicht im rechten Verhältnisse befindet, und daß daher oft dieser wie jener an einem schleichenden Siechtum leidet, durch welches die Lebenskraft allmählich in ihrer Wurzel gebrochen und der Kern der Gesundheit angegriffen wird. Die solche Klage führen, besonders Eltern und Vormünder, sind in der Regel geneigt, dieses Siechtum dem eingeführten Systeme des Unterrichts allein zur Last zu legen, ohne genau zu erwägen, daß auch die Generation selbst eine andere ist, der Keim des Übels schon in die Schule mitgebracht wird, und hier nur, von gewissen Umständen begünstigt, Nahrung und Wachstum erlangt." Es wird dann bemerkt, daß seit der Entdeckung von Amerika in dem geistigen und physischen Leben der Menschheit eine totale Veränderung, und zwar zum Nachteil, stattgefunden habe, daß eine Menge neuer Körperleiden und Krankheiten entstanden, andere, schon bekannte, viel häufiger und allgemeiner geworden seien, daß aber, um diese krankhaften Anlagen des Körpers und des Geistes zu steigern, es keine wirksameren Mittel gebe, als diejenigen, welche man auf den meisten deutschen Gymnasien in Anwendung bringe: die Vielheit der Unterrichtsgegenstände, die Vielheit der Unterrichtsstunden und die Vielheit der häuslichen Arbeiten. Es müsse deshalb das Sitzen abgekürzt und die Menge der Unterrichtsgegenstände, der Lehrstunden und häuslichen Arbeiten vermindert werden.

Nach unserer obigen Darlegung der Lage, in welcher sich damals die Gymnasien ihren zahlreichen Gegnern gegenüber befanden, wird man es nicht auffallend finden, daß dieser an sich wenig bedeutende Artikel doch das größte Aufsehen machte und aufs eifrigste gegen die Gymnasien ausgebeutet wurde. Es erschienen eine Menge Schriften für und gegen Lorinser, von denen die bedeutenderen hier verzeichnet werden mögen: 1) Mützell in der Außerordentlichen Beilage zu No. 9 der Litterarischen Zeitung. 1836. 2) Köpke, Einladungsprogramm des berlinischen Gymnasiums zum Grauen Kloster. 4. Berlin, 1836. 3) August, Einladungsprogramm des Realgymnasiums. 4. Berlin, 1836. 4) Heinsius, Hygiea und die Gymnasien. 8. Berlin, 1836. 5) Froriep, Bemerkungen über den Einfluß der Schulen auf die Gesundheit. 8. Berlin, 1836. 6) G . . . . . r (Joh. v. Gruber in Stralsund), Über die Notwendigkeit der Trennung von Gymnasien und Realschulen und einer Reform des Gymnasialunterrichts. 8. Berlin, 1836. 7) Braut, Über einige vermeintliche und wirkliche

Digitized by Google

Mängel der jetzigen Schuleinrichtungen. 8. Brandenburg, 1836. 8) A. Benary, A. Krech, A. Seebeck, Zur Verteidigung der Gymnasien gegen die Beschuldigung und Anträge des Herrn Reg.- und Med.-Rats Dr. Lorinser. 8. Berlin, 1836. 9) Werner, Über die Organisation der preußischen Gymnasien. 8. Breslau, 1836. 10) Seul, Über die Entwicklung und den gegenwärtigen Zustand des höhern Schulwesens in Preußen. 8. Koblenz, 1836. 11) Niemeyer, Gedanken über die jetzige Gymnasialverfassung im Kgr. Preußen. 8. Halle, 1836. 12) Max Schmidt, Über die Notwendigkeit einer Reform im Gymnasialunterricht. 8. Halle, 1836. 13) Kritz, Zur Beleuchtung der Schrift des Herrn Medizinalrats Dr. Lorinser: „Zum Schutz der Gesundheit in den Schulen." 8. Gotha und Erfurt, 1836. 14) Groke, Lorinser und Heinsius, oder einiges über Leben und Lehren an den preußischen Gymnasien und über die Folgen desselben für die Gesundheit der Schüler. 8. Berlin, 1836. 15) Bernh. Thiersch, Die Organisation der Gymnasien nach Lorinsers Ansichten. 8. Dortmund, 1836. 16) Jüngst, Freimütige Gedanken über eine zweckmäßige Umgestaltung der Gymnasien. 8. Bielefeld, 1836. 17) Dr. L. J. Lorinsers Beschuldigung der Schulen, zur Steuer der Wahrheit und zur Beruhigung besorgter Eltern widerlegt von Fr. A. Gotthold. 8. Königsberg, 1836.

Einige von diesen Schriften waren rein polemisch und verteidigten die Gymnasien, indem sie sich auf den Boden der Thatsachen stellten. Dies thaten namentlich Mützell und Heinsius, und es wurde ihnen bei ihrer gründlichen Kenntnis auch des älteren Schulwesens leicht, Lorinser, der sich nur sehr im allgemeinen gehalten hatte, faktische Irrtümer nachzuweisen und ihn in Beziehung auf das Thatsächliche zu widerlegen. Die meisten Gymnasiallehrer jedoch und darunter sehr bewährte und tüchtige, die an diesem Streite sich beteiligten, gaben zu, daß die Jugend geistig schlaffer und weniger empfänglich für wissenschaftliche Anregungen sei als früher, und daß Reformen nötig seien; ja, die Direktoren der Provinz Westfalen sprachen sich auf einer Konferenz dahin aus, daß die Gesundheit der Gymnasiasten zu leiden scheine. Die Vorschläge freilich, die in dieser Beziehung gemacht wurden, waren sehr verschiedenartig und gingen weit auseinander. Gymnastische Übungen, die schon früher eingeführt, im Laufe der Zeit jedoch aus politischen Gründen wieder abgeschafft worden waren, wurden sehr allgemein empfohlen. Ebenso wurde eine Vereinfachung des Unterrichts durch Beseitigung einzelner Lehrfächer, namentlich der Naturgeschichte, der philosophischen Propädeutik, der allgemeinen Grammatik, und durch Beschränkung anderer, z. B. der Mathematik, in Vorschlag gebracht. Andere wünschten eine vollständige Änderung der Maturitätsprüfung oder wenigstens eine Reduktion der Prüfungsgegenstände und Prüfungsarbeiten. Viele endlich empfahlen die Gründung von Realschulen, damit die Gymnasien von dem Übermaße der Realien erleichtert werden könnten. Das vorläufige Ende des Streites ist bekannt. Da Lorinsers Aufsatz in den höchsten Kreisen in Berlin Aufsehen gemacht und bei der dort herrschenden Stimmung Anklang gefunden hatte, so sah sich das preußische Unterrichtsministerium dringend veranlaßt, die Sache selbst in die Hand zu nehmen und aufs eifrigste zu verfolgen. Daß die preußischen Schulbehörden auf alle von Lorinser hervorgehobenen Punkte bereits selbst längst aufmerksam und bemüht gewesen waren, hervorgetretene Übelstände abzustellen, geht aus unserer obigen dokumentierten Darstellung hervor. Schon vor Lorinser hatten die Unterrichtsbehörden bei den Lehrerkollegien der Gymnasien angefragt, ob ein Sinken der Gesundheit bei den Gymnasialschülern wahrgenommen werde. Durch das Abiturientenreglement von 1834 war zwar die Zahl der Prüfungsgegenstände vermehrt worden, in andern Beziehungen jedoch eine Ermäßigung der Anforderungen eingetreten. Nun erließ das Ministerium aus Anlaß des Lorinserschen Streites das Cirkularreskript vom 24. Okt. 1837, das eine Menge zweckmäßiger Anordnungen enthielt, welche geeignet waren, die gerügten Übelstände, soweit sie wirklich bestanden, zu mildern oder zu beseitigen. Das Reskript ist Bd. IV, S. 452 ff. seinem wesentlichen Inhalte nach mitgeteilt worden, und braucht daher nicht weiter aus-

Digitized by Google

führlich darauf eingegangen zu werden. Eine Reform wurde dadurch herbeigeführt, daß ein Normalplan aufgestellt wurde, der von dem oben mitgeteilten Lehrplan von 1816 nicht unbedeutend abwich. Dieser neue Normalplan war folgender:

	VI.	V.	IV.	III.	II.	I.
Latein	10.	10.	10.	10.	10.	8.
Griechisch	—	—	6.	6.	6.	6.
Deutsch	4.	4.	2.	2.	2.	2.
Französisch	—	—	—	2.	2.	2.
Mathematik und Rechnen	4.	4.	3.	3.	4.	4.
Naturwissenschaften	2.	2.	2.	2.	1.	2.
Religion	2.	2.	2.	2.	2.	2.
Philosophische Propädeutik	—	—	—	—	—	2.
Geschichte und Geographie	3.	3.	2.	3.	3.	2.
Zeichnen	2.	2.	2.	—	—	—
Schreiben	3.	3.	1.	—	—	—
Gesang	2.	2.	2.	2.	2.	2.
Hebräisch	—	—	—	—	(2.)	(2.)
	32.	32.	32.	32.	32(34).	32(34).

Es war somit die Zahl der Stunden für das Latein ansehnlich erhöht, für Deutsch und Mathematik vermindert, das Französische offiziell wieder eingeführt, auch 2 Stunden für die philosophische Propädeutik angesetzt worden.

Auch in andern deutschen Staaten hatte der Lorinserſche Angriff Beachtung gefunden und es wurden hier und da in Gemäßheit der preußischen Cirkularverfügung, die den übrigen Regierungen mitgeteilt wurde, Modifikationen der Lehrpläne beliebt, namentlich die Zahl der wöchentlichen Lehrstunden auf 32 beschränkt. Überhaupt gewann Preußen, welches schon zu Anfang des Jahrhunderts, namentlich seit 1812, an die Spitze des deutschen Schulwesens getreten war, während früher Württemberg und Sachsen diese Stelle eingenommen hatten, jetzt, seit Gründung des Zollvereins, auf die kleineren deutschen Staaten auch in Angelegenheiten des Schulwesens immer größeren Einfluß. Wie die Bundeskontingente zu Kommandeuren preußische Offiziere erhielten, so wurden Direktoren und Lehrer aus Preußen an die Gymnasien berufen und allmählich das deutsche Gymnasialwesen der kleineren Staaten Nord- und Mitteldeutschlands, abgesehen von einzelnen Eigentümlichkeiten, im wesentlichen dem preußischen ähnlich gestaltet, am wenigsten vielleicht in Sachsen.

Daß der Lorinserſche Streit durch das Cirkularreskript ein für die Gymnasien so günstiges Ende nahm, ist ein Verdienst, welches dem damaligen preußischen Unterrichtsministerium hoch angerechnet werden muß, und man wird nicht fehl gehen, wenn man namentlich der geistigen Überlegenheit und Energie von Johannes Schulze einen großen Teil dieses Verdienstes zuschreibt. Denn allerdings gab es in sehr einflußreichen Kreisen Männer, die den klassischen Studien und somit den Gymnasien nicht besonders hold waren und eine mehr realistische Bildung für diese wünschten. Ebendeshalb aber war die Stellung der Gymnasien durch das Cirkularreskript noch keineswegs auf die Dauer befestigt und gesichert, die Gegner noch nicht beschwichtigt, vielmehr begannen die Angriffe der realistischen Gegner mit größerem Ungestüm als früher. Namentlich die vierziger Jahre führten eine Periode für die Gymnasien herbei, die man nicht mit Unrecht mit dem Namen einer Sturm- und Drangperiode bezeichnet hat. Zu den gefährlichsten Gegnern gehörten leider Gymnasiallehrer selbst, welche die Leistungen der Gymnasiasten, besonders auch in den klassischen Studien, als ungenügend, unbedeutend und nicht im Verhältnisse zu der aufgewendeten Zeit stehend darstellten und dadurch den Gegnern die Waffen in die Hand gaben. Solche ungünstige Zeugnisse haben H. Schmidt in seinem Programme über den klassischen Sprachunterricht auf den

Digitized by Google

Gymnasien in seinem Verhältnisse zur Gegenwart, Wittenberg 1844, und Kühnast in einer fleißigen Schrift „Die Vereinigung der principiellen Gegensätze in unserm altklassischen Schulunterricht, Rastenburg 1856", S. 32 ff. zusammengestellt. Die bewußten Gegner und die urteilslose Masse gingen noch weiter. Man prophezeite den Untergang der Gymnasien, wenigstens der Altertumsstudien an denselben, und forderte geradezu ihre Umwandelung in Realschulen. Noch 1850 sah H. Deinhardt den Zustand als so gefährlich an, daß er (Neue Jahrb. für Phil. und Päd. 1850, Bd. 60, S. 130) erklärte: „Die Gymnasien sind gefährdet, oder sie sind vielmehr gleich den Universitäten und allen übrigen historischen Lehranstalten in einer völligen Auflösung begriffen." Die Zahl der Realschulen nahm immer mehr zu und sie wurden in mehreren Staaten, namentlich in Sachsen, nach Möglichkeit gefördert. Die Reallehrer traten, wie die Philologen, zu regelmäßigen Versammlungen zusammen, lehnten aber, als von den Philologenversammlungen zu Darmstadt (1845) und Jena (1846) entgegenkommende Versuche zu einer Vereinigung gemacht wurden, diese entschieden ab und nahmen dadurch gewissermaßen eine feindliche Stellung ein. Das Verlangen trat immer offener hervor, daß die Realschulen mit den Gymnasien eine gleichberechtigte Stellung erhalten sollten. Und nicht bloß die eigentlichen Realisten traten als Gegner der klassischen Studien auf, sondern auch die Lehrer der neueren Sprachen, selbst an Gymnasien, fingen an sich zu fühlen und das Haupt höher zu tragen; wurde doch sogar (1846) der seitdem oft wiederholte Versuch gemacht zu beweisen, daß die neueren Sprachen für den Unterricht geeigneter seien, als die alten.

In dieser Zeit, in welcher die Gymnasien völlig preisgegeben zu sein schienen, trat Hermann Köchly mit seinen Reformbestrebungen auf. Das Königl. sächsische Kultusministerium, welches für die sächsischen Gymnasien ein neues Regulativ zu erlassen beabsichtigte, berief die sächsischen Rektoren auf den 18. Aug. 1845 zur Beratung über das sächsische Gymnasialwesen nach Dresden. Köchly ließ seine erste Reformschrift (I.) „Über das Princip des Gymnasialunterrichtes der Gegenwart und dessen Anwendung auf die Behandlung der griechischen und römischen Schriftsteller. 8. Dresden und Leipzig 1845, VI und 50 S.", die er eigentlich der Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Darmstadt zur Beurteilung vorzulegen beabsichtigt hatte, für diese Rektorenversammlung drucken, in der Erwartung, daß seine Ansichten in derselben einer Prüfung oder Besprechung gewürdigt werden möchten. In dieser Erwartung getäuscht, ließ er, um seinerseits weitere Erörterungen anzuregen, nach Jahresfrist seine zweite Schrift folgen: (II.) „Zur Gymnasialreform. Theoretisches und Praktisches. 8. Dresden und Leipzig 1846. VIII und 111 S." Diesen beiden Schriften folgten, um dies hier sogleich vorwegzunehmen, (III.) „Vermischte Blätter zur Gymnasialreform. Eigenes und Fremdes, herausgegeben von Dr. H. Köchly. (Erstes Heft.) 8. Dresden und Leipzig 1847. VI und 185 S." (IV.) „Zweites und drittes Heft, enthaltend die XX Einzelberichte und den Schlußbericht des Gymnasialvereins zu Dresden. 8. Dresden und Leipzig 1848. VIII und 268 S." Zur letztgenannten Schrift ist zu bemerken, daß Köchly, um seinen Ansichten im Publikum Eingang und Anerkennung zu verschaffen, in Dresden einen Gymnasialverein, bestehend aus Gebildeten aller Art, am 20. Sept. 1846 gegründet hatte, der am 17. April 1848 seine letzte Sitzung hielt. Der Plan, ein eigenes Privatgymnasium nach den in diesem Vereine ausgebildeten und gebilligten Ansichten zu gründen, kam der Zeitverhältnisse wegen nicht zur Ausführung.

Köchly war ebenso, wie Thiersch, von den besten Absichten für die Gymnasien und die altklassischen Studien an denselben beseelt, traf auch in manchen Einzelheiten mit diesem zusammen. Sah aber Thiersch mit Bedauern und Entrüstung auf die Gegenwart, mit Besorgnis der Zukunft entgegen, so stellte sich Köchly als Sohn seiner Zeit dar, der die Anforderungen derselben als berechtigt anerkannte, dessen Ansicht es war, daß der Gymnasialunterricht mit dem Zeitbewußtsein in Widerspruch geraten sei, und der es deshalb unternahm, denselben wieder mit diesem Zeitbewußtsein zu versöhnen.

Digitized by Google

Daß es dahin gekommen sei, daß selbst nach dem Urteil wohlmeinender, wissenschaftlich gebildeter Männer die Zöglinge der Gymnasien im Verhältnis zu der aufgewendeten Zeit und Kraft wenig für das Leben Ersprießliches von dort mitbrächten, lag nach Köchlys Überzeugung an der Art, wie der Unterricht betrieben wurde, namentlich an der philologischen oder der noch einseitigeren grammatisch-kritischen Behandlung des altklassischen Unterrichts. Gegen diese Behandlungsweise wendet er sich daher vorzugsweise und zunächst, und stellt dem bisherigen philologischen Principe ein neues Princip, das historische, entgegen, dessen Anwendung auf die Behandlung der griechischen und römischen Schriftsteller er zunächst und ausführlich nachweist. Das neue Princip und demnach die ganze Reform Köchlys beruht auf einer neuen Einteilung der Wissenschaften in Naturwissenschaften und historische Wissenschaften, die er folgendermaßen entwickelt und begründet. Objekt jeder Wissenschaft, sagt er (II, S. 48), sind entweder vorzugsweise Gegenstand und Kräfte der Natur, und zwar teils in ihrem von uns unabhängigen freien Sein, Werden und Wirken (Mineralogie, Botanik, Zoologie, Physik, Geologie, Astronomie u. s. w.), teils in ihrem Zusammentreffen mit der Arbeit des menschlichen Geistes, der jene Kräfte und Gegenstände sich unterthänig zu machen, zu seinem Nutzen und Genuß auszubeuten sich bemüht (angewandte Physik, Chemie, Pharmacie, Technologie, Maschinenbau u. s. w.), oder irgend eine Seite, in welcher der menschliche Geist im Laufe der Zeiten sich fortschreitend entwickelt und weiter gebildet hat (Geschichte, Theologie, Jurisprudenz, Philologie, Philosophie). Aus dieser Einteilung der Wissenschaften und dem diametralen Gegensatze zwischen Naturwissenschaften und historischen Wissenschaften folgt nach Köchlys Ansicht erstens die Notwendigkeit verschiedener Vorbereitungsschulen für das selbständige Erfassen der beiden Klassen von Wissenschaften, so zwar, daß den Realschulen die Vorbereitung auf die Naturwissenschaften, den Gymnasien die Vorbereitung auf die historischen zuzuweisen ist, zweitens das neue Princip für den Gymnasialunterricht, welches auf die Betreibung der altklassischen Studien überhaupt und insbesondere auf die Auswahl, Reihenfolge und Behandlungsweise der griechischen und römischen Schriftsteller, sowie auf die Übungen im Lateinschreiben und Lateinsprechen einen völlig umgestaltenden Einfluß ausüben muß.

Ein historisches Princip für die Gelehrtenschule hatte schon zwei Jahre früher Lübker in seiner Schrift „Die Organisation der Gelehrtenschule, mit besonderer Rücksicht auf die Herzogtümer Schleswig und Holstein. 8. Leipzig 1843, 112 S." aufgestellt, es aber anders begründet. Nach ihm bildet die Gelehrtenschule für das selbständige Leben der Wissenschaft vor. „Sie gehört daher auch mittelbar den sogenannten theoretischen Ständen im Staate an, d. h. denjenigen, die mit wissenschaftlichem Bewußtsein die Gegenwart und ihre Bedürfnisse zu durchdringen haben. Wissenschaftlich aber kann man, wie alles, so auch die Gegenwart nur erkennen, wenn man sie aus ihren Gründen erkennt, wenn man weiß, wie sie geworden ist." Der Universität bleibt es vorbehalten, die Wissenschaften aus der Idee an und für sich zu entwickeln und zu erkennen, die Gelehrtenschule hat dieses reine, von Zeit und Raum unabhängige Leben der Wissenschaft fern von sich zu halten; „ihre Aufgabe ist, auf geschichtlichem Wege allmählich in das Bewußtsein der Gegenwart, wie sie sich in der Kirche und dem Staate der christlich-protestantischen Gemeinschaft offenbart, nach ihrer ganzen geistigen und sittlichen Erscheinung und Bedeutung einzuführen, noch richtiger vielleicht, bis an die Thore der am schwierigsten zu erkennenden, erst durch die Wissenschaften selbst deutlich werdenden Gegenwart in das Bewußtsein der Welt, wie sie bis dahin geworden ist, zu versetzen —, ihr Princip ist also im wesentlichen ein historisches" (S. 9 und 10). In welcher Weise die Gelehrtenschule kraft dieses historischen Princips ihre Zöglinge bilden soll, wird in folgenden etwas überschwenglichen Worten angegeben (S. 11): „Indem die Gelehrtenschule ihren Zögling durch die erheblichsten Stadien und Perioden der Welt, wie sie allmählich geworden ist, bis an die Schwelle der in ihrem Verlaufe nach und nach entstandenen und erwachsenen Wissenschaft hindurchführt, auf die Bedeutung und

Digitized by Google

den Einfluß derselben mit mehr oder minderer Bestimmtheit hinweisend, soll er jenes bildende Objekt nicht bloß in seinem Wissen sich aneignen, sondern mit seinem ganzen Bewußtsein durchdringen und in sich innerlich durchleben; er soll den Weg, auf dem die Weltgeschichte im großen und ganzen (in ihrem Makrokosmus) sich entwickelt hat, in seinem individuellen Geiste (dem Mikrokosmus) *sorgsam* durchwandern, und hat er das in rechter Weise gethan, so ist er *gewiß* ein befähigter Jünger zum Eintritt in den Tempel der Wissenschaft zu nennen." Gewiß wird er das sein; es entsteht nur die Frage, wieviel solcher befähigter Jünger die Gelehrtenschule, solange sie existiert, bereits entlassen hat.

Das Köchlysche historische Princip war an sich klar und hätte überzeugend sein können, wäre nur die Einteilung der Wissenschaften in historische und Naturwissenschaften eine richtige, wäre nur der Gegensatz zwischen Geschichte und Natur ein logischer; es hätte ausführbar erscheinen können, wäre nur eine Scheidung der beiden Arten von Wissenschaften in den beiden Klassen von Vorbereitungsschulen, den Realschulen und Gymnasien, möglich.

Obwohl Köchly sein historisches Princip für den Gymnasialunterricht überhaupt aufgestellt hatte, ging er doch, wie bereits bemerkt wurde, in seiner ersten Schrift nur darauf aus, die Anwendung desselben auf die Behandlung der Schriftsteller nachzuweisen, ließ sich dagegen, abgesehen von einigen wenig bedeutenden Bemerkungen über den Unterricht in der deutschen Sprache und in den Naturwissenschaften (II, S. 71—79), nicht darauf ein, die Anwendung des Princips auf die andern Lehrgegenstände nachzuweisen. Von einer *Gymnasialreform* konnte also bei ihm nur in sehr beschränktem Sinne die Rede sein, teils weil sich dieselbe zunächst nur auf die klassischen Studien bezog, teils weil sie auch hier sich nicht auf die Organisation des Gymnasiums, sondern vielmehr auf die Behandlungsweise des klassischen Unterrichts richtete. Später, im Jahre 1848, beteiligte sich Köchly an allgemeinen Reformbestrebungen, von denen bald die Rede sein wird; diese waren jedoch nicht mehr sein specielles Werk. Die Anwendung des historischen Princips auf die andern Lehrgegenstände darzuthun, unternahm der Dresdener Gymnasialverein; allein seine Berichte erschienen in einer Zeit, wo sie fast ganz unbeachtet blieben und sich auch nicht des geringsten Erfolges erfreuten. Auch die Köchlysche Reform des klassischen Unterrichts war nur eine sehr beschränkte, insofern er an dem Unterrichte in den unteren und mittleren Klassen wenig auszusetzen fand, dagegen den in den oberen Klassen allerdings gänzlich umgestaltet wissen wollte.

Aus dem historischen Princip und der eigentümlichen Aufgabe des Gymnasiums, seine Zöglinge zu den historischen Wissenschaften (Geschichte, Theologie, Jurisprudenz, Philologie und Philosophie) vorbereitet auf die Universität zu entlassen, wird das gründliche Studium des klassischen Altertums als die Grundlage der Gymnasialbildung in seiner Notwendigkeit erwiesen. Das Princip ihrer Betreibung darf aber nicht mehr das philologische oder das grammatisch-kritische sein, die Schriftsteller sollen nicht mehr als Mittel, Einzelheiten der Grammatik einzuüben und einzuprägen, betrachtet werden, sondern die Sprache soll nur als das Mittel, die Schriftsteller kennen zu lernen, betrachtet und die Schriftsteller selbst sollen *historisch* aufgefaßt werden, d. h. mittelst ihrer Schriften sollen wir sie selbst in ihrer Totalität und daraus zugleich ihre Zeit kennen lernen. Wird dies festgehalten, so muß es auf die Auswahl, die Reihenfolge, die Behandlungsweise der klassischen Schriftsteller, sowie auf die Ausdehnung und Bedeutung der Übungen im Lateinischschreiben und Lateinischsprechen, sowie im Griechischschreiben den entschiedensten Einfluß haben. Bei der *Auswahl* kommen in Betracht 1) die wichtigsten und am meisten charakteristischen Perioden und Seiten der beiden klassischen Völker, 2) die Beschaffenheit der noch vorhandenen Schriftsteller, 3) die Fassungskraft der Schüler der beiden oberen Klassen. Für die *Aufeinanderfolge* der zu lesenden Autoren wird I, S. 24 ein Muster gegeben, aus dem nur hervorgehoben werden mag, daß in Prima — abgesehen von einstündigen Schreibübungen — in $1^1/_2$ Jahren und wöchent-

Digitized by Google

lich 6 Stunden gelesen werden sollen: die Tragiker Äschylus, Sophokles, Euripides (je 1/2 Jahr, 2 St.), Demosthenes' Staatsreden (Isokrates), Demosthenes' und Äschines' pro corona, Thucydides. Was die Behandlungsweise betrifft, so sollen die Schriftsteller nur deutsch erklärt und nach vorausgeschickter Einleitung so gelesen werden, daß sie nach ihrer Individualität auch im einzelnen kennen gelernt und die vorliegende Schrift als ein Ganzes, als ein Kunstwerk aufgezeigt wird. Das Lateinischschreiben und Lateinischsprechen muß auf den Gymnasien abgeschafft werden, letzteres gänzlich, ersteres insofern es in dem Schreiben von freien lateinischen Aufsätzen besteht. Die Abschaffung der lateinischen Aufsätze beantragte Köchly 1846 in der pädagogischen Sektion der Philologenversammlung zu Jena, drang damit jedoch nicht durch; die Majorität gab indessen zu, daß sie auf Reproduktion zu beschränken seien.

Die von Köchly im Jahre 1845 kurz ausgesprochene und in seiner zweiten Schrift S. 47—64 näher begründete Ansicht, daß die künftigen Mediziner, da ihre Wissenschaft eine Naturwissenschaft sei, in den Realschulen für die Universität vorzubereiten seien, hatte Fischer, Direktor der Realschule zu Nordhausen, seiner eigenen Angabe nach bereits im Jahre 1838 und im Jahre 1845 in amtlichen Berichten ausgesprochen. Die Streitfrage wurde in mehreren Artikeln medizinischer Zeitschriften (Medizinische Zeitung v. J. 1846. Nr. 32. 33. 45. Allgemeine Medizinische Central-Zeitung 1846. Nr. 77. 1847. Nr. 2) behandelt und rief auch folgende Schriften hervor: K. Chr. Fr. Fischer, Noch ein notwendiges Wort über die Frage: Können Realschulen zweckmäßige Vorschulen zum Studium der Medizin werden? 8. Nordhausen 1847. O. F. Becker, Über Gymnasien und Realschulen. 8. Sondershausen 1847. Fischer, Zweites notwendiges Wort über die medizinische Schulfrage. 8. Nordhausen 1847. Auch dieser Streit ging in den Bewegungen des folgenden Jahres unter.

Köchlys Auftreten war ein höchst anregendes. Anregung war ja auch hauptsächlich der Zweck, den er bei Abfassung seiner beiden ersten Schriften vor Augen hatte, und diese Anregung ist namentlich für die zweckmäßige Behandlung der alten Schriftsteller an den Gymnasien nicht ohne mannigfachen Nutzen; anregen wollte er namentlich die sächsischen Gymnasiallehrer, die seiner Ansicht nach zum größeren Teile in der von ihm getadelten grammatisch-kritischen Weise zu sehr befangen waren. Allein diese Anregung, die ihm nicht besonders gelingen wollte, übernahm in erfolgreicherer Weise die Zeit selbst, denn es kam das Jahr 1848 mit seinen Stürmen und fieberhaft aufgeregten Leidenschaften. Eine Aufregung kam über die ruhigen Deutschen, wie sie die Welt in dieser Art selbst während der Befreiungskriege noch nicht gesehen hatte. Die Menschen waren plötzlich umgewandelt und die konservativsten Leute kamen sich politisch schon sehr gemäßigt vor, wenn sie nur eine „konstitutionelle Monarchie auf breitester demokratischer Grundlage" verlangten. Was Wunder, daß nicht bloß in der Politik, sondern auch auf andern Gebieten nach Änderungen und Reformen gerufen wurde; was Wunder, daß, wie die Lehrer überhaupt, so auch die Gymnasiallehrer in diesen Ruf einstimmten! — Überall, in allen Teilen und Ländern Deutschlands traten Direktoren und Lehrer zu Versammlungen zusammen, in denen die gewünschten Reformen besprochen wurden. Es ist nicht möglich, alle diese Versammlungen nur aufzuzählen, noch weniger, sie zu besprechen; auch ist es nicht nötig, da die Verhandlungsgegenstände im wesentlichen überall dieselben waren. Es wird genügen, zunächst über die Verhandlungen der Versammlungen in Halle und Leipzig eingehender zu berichten, auf deren Wichtigkeit Mützell in der Zeitschrift für das Gymnasialwesen 1848, S. 721, ausdrücklich aufmerksam zu machen sich gedrungen fühlte. Sie gehörten überdies zu den ersten, welche stattfanden, und es kamen darin so ziemlich alle die allgemeinen Fragen zur Sprache, die damals überhaupt verhandelt wurden.

Die erste Versammlung in Halle wurde am 16. und 17. Juli 1848 gehalten und war sehr zahlreich von Gymnasiallehrern nicht bloß der Provinz Sachsen, sondern aus verschiedenen Teilen Deutschlands besucht. Verglich man ihre Verhandlungen mit denen

Digitized by Google

der pädagogischen Sektion zu Jena, so erkannte man sofort einen merkwürdigen Fortschritt in der Anwendung der parlamentarischen Formen und in dem geordneten Fortgange, sowie der sicheren Leitung der Verhandlungen; es war ersichtlich, welchen Einfluß die politischen Bewegungen schon gehabt hatten; und dies zeigte sich auch in den Verhandlungen selbst. Einen Bericht darüber von Weißenborn s. in der Zeitschr. f. d. Gymnasialwesen 1848, S. 821—831. In dieser ersten Versammlung wurde die Frage der inneren Organisation der Gymnasien behandelt. Der erste Paragraph des aufgestellten Programms lautete: „Es ist in nationaler und politischer Hinsicht wünschenswert, daß fortan diejenigen, welche eine höhere Bildung erstreben, ein und denselben Unterricht erhalten. Wie gestaltet sich hiernach das Verhältnis der Gymnasien und Realschulen?" Es handelte sich also um die Frage, ob entweder ganz oder teilweise der frühere Zustand wiederhergestellt werden könne, wo die Gymnasien die einzigen Bildungsanstalten für alle diejenigen gewesen waren, die eine höhere Bildung erstrebten. Um diesen Zweck zu erreichen und um gesonderte Realschulen zu vermeiden, hatte man an verschiedenen Orten Parallelstunden, Parallelsektionen, Parallelklassen errichtet, wie sie auch heutzutage noch vielfach existieren. Die hallische Versammlung entschied sich für ein System, das von jetzt an eine Zeit lang eine Rolle zu spielen berufen war, für das sog. System der Bifurkation, nach welchem über einem gemeinsamen Unterbau sich zwei gesonderte Anstalten, Gymnasium und Realschule, erheben sollten, und zwar sollte der Unterricht für Gymnasial- und Realschüler bis zum 14. Jahre ein gemeinsamer, von da ab ein gesonderter sein. Es wurde jedoch durch die Majorität entschieden, daß der Unterricht nur teilweise, nämlich durch Parallelklassen oder Parallellektionen, getrennt sein solle. Folge des Beschlusses über den gemeinsamen Unterbau (3 Klassen) war, daß der Unterricht im Griechischen auf die drei obersten Klassen des Gymnasiums in einem sechsjährigen Kursus beschränkt wurde. Angenommen wurde dabei noch der Zusatz, daß der erste griechische Unterricht in zwei aufeinander folgenden einjährigen Kursen erteilt werden solle, ohne daß freilich nachgewiesen wurde, wie man dies möglich machen könne, ohne Tertia zu teilen oder zwei vollständig verschiedene Abteilungen darin zu haben. Bemerkenswert ist noch der Beschluß: „Die Naturwissenschaften haben ihre Berechtigung in dem Lehrplan des Gymnasiums", während die übrigen unerwähnt bleiben können, da sie sich nicht auf die Organisation der Gymnasien, sondern auf einzelne Lehrfächer bezogen.

Die zweite Versammlung am 1. und 2. Okt. 1848, deren Verhandlungen besonders gedruckt erschienen, Halle 1848. 8. 44 S. (einen kürzeren Bericht lieferte E. Niemeyer in der Zeitschrift für das Gymnasialw. 1849, S. 301—312), beschäftigte sich mit der Frage wegen der äußeren Organisation der Gymnasien. Daß die Geister noch immer aufgeregt genug waren, bewiesen manche Äußerungen einzelner Redner, von denen wohl die am meisten charakteristische war, daß der Rektor als primus inter pares nur „der Präsident des souveränen Lehrerkollegiums" sei. Die Beschlüsse waren gemäßigter, doch gingen die Ansprüche ziemlich weit. Einem Unterrichtsminister, dem ein durch ihn selbst aus dem Stande der Lehrer gewählter Staatsschulrat zur Seite stehen sollte, wurde die oberste Leitung des Schulwesens zugewiesen. Außerdem sollten Provinzial- (eventuell Bezirks-) Schulbehörden aus den von dem Unterrichtsminister ernannten Räten und aus mindestens gleich vielen von dem Lehrerstande der Provinz auf Zeit zu wählenden Beisitzern gebildet werden. Sodann wurde ein ganzer Synodenapparat beschlossen: zuerst Provinzial- (Bezirks-) Schulsynoden für die Gymnasien, zu welchen jedes Lehrerkollegium aus seiner Mitte zwei Abgeordnete wählt, und zu welchen von der Bezirksvertretung noch halb soviele Nichtlehrer gewählt werden; sodann Landesschulsynoden, deren Abgeordnete durch gleiches Wahlverfahren bestimmt werden; endlich Provinzial- und Landes-Schulsynoden für allgemeine Schulangelegenheiten, zusammengesetzt aus Lehrern aller Kategorien. Man sieht, daß die hallische Versammlung für den Einfluß der Lehrer nicht übel besorgt war. Sehr bestritten war die

Digitized by Google

Stellung des Direktors. Der „Direktor der Neuzeit" sollte nach der Meinung einiger ein Wahlrektor auf bestimmte Zeit werden; einzelne hätten einen jährlichen Wechsel am liebsten gesehen. Diese Wünsche, resp. Anträge, blieben jedoch in der Minorität, und es wurde beschlossen, der Direktor solle von den Staatsbehörden auf Lebenszeit ernannt werden. Er habe als primus inter pares a) die Ausführung der allgemeinen Gesetze und der besonderen Schul- und Unterrichtsordnung zu überwachen, b) die Pflicht, die Konferenz in regelmäßigen Fristen nach Bedürfnis oder auf Antrag auch nur eines Lehrers zu berufen und die Beratungen zu leiten, c) die Beschlüsse der Lehrerkonferenz zu vollziehen, oder, insofern er damit nicht übereinstimme, die Entscheidung der höheren Behörde zu erwirken, d) den Lektionsplan nach vorhergegangener Beratung mit dem Lehrerkollegium zu entwerfen und dann der Konferenz zur Bestätigung vorzulegen, e) die Befugnis, die Schule nach außen zu vertreten.

Die erste Versammlung der königl. sächsischen Lehrer, bei welcher auch fremde Lehrer als Gäste ohne Stimmrecht Zutritt hatten, schloß sich unmittelbar an die erste hallische Versammlung an und wurde am 17., 18., 19. Juli 1848 gehalten. Ihr Charakter war ein vollständig parlamentarischer. Linke, Centrum, Rechte waren nicht nur vorhanden, sondern auch meist räumlich gesondert; die Linke, deren Seele Köchly war, übte durch ihr entschiedenes Auftreten und ihre Beredsamkeit den größten Einfluß aus. Es wurde die Öffentlichkeit der Verhandlungen beschlossen, und ein zahlreiches Publikum fand sich ein, das natürlich vorzugsweise aus Studenten und Gymnasiasten bestand. Als Köchly erklärte, die lateinischen Arbeiten sollten nicht verboten sein, sondern könnten als eine Art von Liebhaberei gefertigt werden, wie man sich Käfer- und Schmetterlingssammlungen anlege, und als ihm dafür der Jubel seines Publikums lohnte, wer mochte da noch widerstehen?

Das Programm für die Versammlung ist in der Zeitschrift für d. Gymnasialw. 1848, S. 832—834, abgedruckt, der von Dietsch aus den Protokollen zusammengestellte Bericht ist bei Teubner in Leipzig 1848 erschienen (8. 35 S.); ein kürzerer Bericht von Albani findet sich in der Zeitschr. f. d. G. W. 1848, S. 837—850. Das Programm behandelt A. Allgemeines, B. Verfassung, C. Lehrplan. Die äußerste Linke, bestehend aus 7 Mitgliedern, hatte Abänderungsvorschläge dazu gemacht, welche sich in der genannten Zeitschrift S. 834—837 abgedruckt finden.

Die Verhandlungen betrafen zuerst A. Allgemeines, und zwar besonders § 2, in welchem von dem Zweck und Wesen des Gymnasiums gehandelt wurde. Das neue Königl. sächsische Regulativ vom 27. Dez. 1846 hatte S. 5 ausgesprochen, das bisherige Princip des Unterrichts in den Gelehrtenschulen sei dem eigentümlichen Zwecke derselben: allgemeine humanistische Vorbildung zum selbständigen Betriebe der Wissenschaften, insbesondere der historisch-ethischen, entsprechend, daher in der Hauptsache beizubehalten. § 2 des Programms empfahl nun eine Anerkennung des Grundsatzes, daß das Gymnasium, als allgemeine Vorbereitungsanstalt für die höheren wissenschaftlichen Studien, nach den wissenschaftlichen Forderungen der Zeit seine eigenen Institutionen zu reformieren habe, in dem gegenwärtigen Standpunkte der Wissenschaft aber kein Grund liege, das bisherige Princip des Unterrichts nach seiner neueren Gestaltung (im Regulative) wesentlich zu verlassen. Dieser Paragraph wurde jedoch von der Versammlung einstimmig verworfen, und dafür folgender Antrag angenommen: „Das Gymnasium hat seine Institutionen nach den begründeten Forderungen der Zeit und der Wissenschaft zu gestalten, mit Festhaltung des historischen als seines Grundprincips, aber voller Anerkennung der Bildungselemente, welche in den exakten Wissenschaften liegen." Nach § 2 wurde sogleich über das Lateinschreiben und Lateinsprechen verhandelt und der Antrag angenommen, „anzuerkennen, daß die lateinische Sprache keine andere methodische Behandlung als die griechische erfordere; es seien demnach die freien lateinischen Arbeiten und das Lateinsprechen als obligatorisch nicht zu betrachten, während Übungen zum Zweck der Befestigung in der Sprache beizubehalten seien". Endlich wurde noch über

Digitized by Google

die Stellung der Gymnasien zu den Behörden verhandelt und folgender Antrag angenommen: „Oberste Leitung und Beaufsichtigung der Gymnasien durch ein Ministerium des öffentlichen Unterrichts (Erziehungsrat), in welchem der Gymnasialunterricht durch ein dem deutschen Gymnasiallehrerstande angehöriges Mitglied vertreten ist, das der Minister mit Berücksichtigung derjenigen zu wählen hat, welche von den Gymnasiallehrern Sachsens als Männer ihres Vertrauens durch Stimmenmehrheit bezeichnet sind." In Beziehung auf diesen sehr gemäßigten Beschluß ist zu bemerken, daß auch bis auf den heutigen Tag sich noch kein Lehrer als technischer Rat im Königl. sächs. Kultusministerium befindet, sondern daß bisher immer nur Geistliche als solche gewählt worden sind.

Dies war das Resultat der Leipziger Versammlung. Das ganze übrige Programm, namentlich der die innere Organisation betreffende Abschnitt C., kam nicht zur Beratung, sondern es wurden, was sich als sehr zweckmäßig erwies, eine Anzahl (9) Ausschüsse gewählt, welche über die einzelnen Lehrgegenstände der nächsten allgemeinen Versammlung Bericht erstatten sollten. Diese Berichte sind sowohl einzeln als in dem von Klotz und Dietsch herausgegebenen Archiv für Philologie und Pädagogik durch den Druck bekannt gemacht worden, und namentlich hat sich der von Palm: „Über Zweck, Umfang und Methode des Unterrichts in den klassischen Sprachen auf den Gymnasien. Leipzig 1848. 8. 30 S." vielfache Anerkennung erworben.

Die zweite Versammlung der Königl. sächs. Gymnasiallehrer wurde am 28., 29., 30. Dez. 1848 in Meißen gehalten und ist auch darüber sowohl ein ausführlicher Bericht von Dietsch (Leipzig 1849, bei Teubner. 8. 59 S.), als ein kürzerer von Albani in der Zeitschr. f. d. G. W. 1849, S. 853—876, erschienen. Ein Hervorheben der Hauptpunkte ist hier nicht möglich, da die Verhandlungen sich auf die einzelnen Lehrfächer bezogen und sehr specielle Beschlüsse gefaßt wurden; doch mag bemerkt werden, daß die sächsischen Lehrerversammlungen sich eines Erfolges in der Praxis zu erfreuen hatten, indem Klee, der Direktor der Kreuzschule in Dresden, nach mehrmaliger Besprechung mit seinem Lehrerkollegium einen Lehrplan feststellte, der mit Genehmigung des Königl. Ministeriums Ostern 1849 ins Leben trat, und der im wesentlichen auf den Grundsätzen beruhte, über welche die sächsischen Gymnasiallehrer sich in den beiden Versammlungen zu Leipzig und Meißen vereinigt hatten. Das Nähere darüber ist in der Zeitschr. f. d. G. W. 1849, S. 744—747, mitgeteilt worden.

Wichtig war noch die Generalversammlung der Lehrer an den höheren Schulen der Provinz Brandenburg, welche zu Berlin am 3., 4., 5. Okt. 1848 stattfand und für welche ebenfalls ein Programm (15 S. 8.) gedruckt erschien (beigegeben der Zeitschr. f. d. G. W. Jahrg. 1848). Die Protokolle der Versammlung sind in der genannten Zeitschr. 1849, S. 64—93, veröffentlicht worden. Aus denselben ist hier jedoch nichts Bemerkenswertes hervorzuheben, da die Abschnitte des Programms, welche sich auf die inneren Angelegenheiten des Gymnasiums bezogen, gar nicht zur Beratung kamen; ja, ein Antrag, daß die Versammlung die kurze Zeit nicht sowohl auf weitläufige Beratung der äußeren Angelegenheiten verwenden, sondern der inneren Angelegenheiten, in Beziehung auf welche die Schule am meisten zu reorganisieren oder zu verbessern sei, ihre Teilnahme und Kräfte widmen möge, wurde nicht einmal unterstützt. Als bezeichnend für den Geist, der die Versammlung beseelte, möge erwähnt werden, daß derjenige Paragraph, der dem Direktor ein Veto suspensivum einräumte, kraft dessen er einen von der Mehrheit des Lehrerkollegiums gefaßten Beschluß sollte suspendieren dürfen, um sofort die Entscheidung der Behörde einzuholen, gestrichen wurde.

Die Verhandlungen der freiwillig zusammengetretenen Lehrerversammlungen waren gewissermaßen die Vorarbeiten für die Landesschulkonferenz in Berlin, welche berufen war, über die gewaltigen Reformbewegungen der Zeit endgültig zu entscheiden, und deren Beschlüsse für das höhere Schulwesen ganz Deutschlands von der größten Wichtigkeit gewesen sein würden, wenn sie — ausgeführt worden wären. Diese Landesschul-

Digitized by Google

konferenz hat eine Vorgeschichte, die zu charakteristisch für die damalige Zeit und ihre Reformbestrebungen ist, als daß sie hier nicht kurz berührt werden sollte. Schon am 8. Juni 1848 machte der preuß. Unterrichtsminister Graf Schwerin folgendes bekannt: Da es für die Erörterung der Frage, inwieweit die höheren Lehranstalten einer der freieren Gestaltung des Staatslebens entsprechenden Reform bedürfen, und wie diese zu bewirken sein werde, von großer Wichtigkeit sei, die Ansichten und Wünsche der betreffenden Lehrer zu kennen, so habe er die Vernehmung der sämtlichen Lehrerkollegien an den Gymnasien und den zu Entlassungsprüfungen berechtigten höheren Bürger- und Realschulen veranlaßt und zur weiteren Beratung über die Angelegenheit dieser Schulen eine aus Direktoren und Lehrern derselben bestehende Kommission berufen, welche sich im Laufe des künftigen Monats in Berlin versammeln werde (Zeitschr. f. d. G. W. 1848, S. 592). Allein mit einer von dem Minister berufenen Kommission war man weit entfernt zufrieden zu sein. Am 21. Juni, in der Generalversammlung der Lehrer an den Berliner höheren Bürgerschulen, der Gewerbeschule, der Realschule und den Gymnasien, beschloß man, bei dem Ministerium um Berufung eines frei gewählten Schultages zu petitionieren (Mützell in der Zeitschr. f. d. G. W. 1848, S. 715). Am 25. Juni trat Graf Schwerin als Kultusminister ab und Robertus folgte ihm, der jedoch schon am 4. Juni seine Entlassung einreichte, worauf v. Ladenberg die Geschäfte interimistisch führte. Unter dem 5. Juli entschied sich das Ministerium, die inzwischen auf den 25. Juli anberaumte Versammlung der beabsichtigten Kommission nicht zusammentreten zu lassen, sondern von den Lehrern gewählte Abgeordnete nach einigen Monaten einzuberufen. Unter dem 24. August wurde das Nähere in betreff dieser Wahl bestimmt. Die Gesamtzahl der Einzuberufenden wurde auf 31 festgestellt; bei der Wahl sollten alle höheren öffentlichen Lehranstalten mit Ausschluß der etwa mit ihnen verbundenen Vorschulen und Elementarklassen, sowie der an diesen angestellten Lehrer berücksichtigt werden; wahlberechtigt und wählbar sollten alle Direktoren, Rektoren und die an den betreffenden Schulen definitiv angestellten ordentlichen Lehrer und Hülfslehrer sein, in jeder Provinz jedoch, die mehr als einen Vertreter für die eine oder andere Kategorie der Schulen zu senden habe, wenigstens 1 Direktor, aber auch wenigstens 1 Lehrer gewählt werden (Mützell in der Zeitschr. 1848, S. 880). Doch auch diese Bestimmung befriedigte nicht. Die Versammlung der Berliner Lehrer petitionierte unter dem 2. September um Vergrößerung der Zahl der Deputierten, um Aufhebung der Bestimmung über die Wahl der Direktoren und um Berücksichtigung der durch die Verordnung ausgeschlossenen Kategorien von Lehrern (Mützell ebendas. S. 881—882). Auch von andern Seiten kamen Petitionen in ähnlichem Sinne, selbst an Prediger fehlte es nicht (Mützell ebendas. 1849, S. 87. 93. 94). Auf alle diese Gesuche erfolgte jedoch ein abschlägiger Bescheid. Im Dezember fanden die Wahlen statt, und am 16. April 1849 trat die Landesschulkonferenz zu ihrer ersten Sitzung zusammen; die letzte wurde am 14. Mai gehalten. Ein eigentümliches Zusammentreffen war es, daß, während hier ein Werk des Friedens betrieben wurde, in Dresden der Maiaufstand tobte und niedergeschlagen wurde. Die Konferenz bestand aus 20 Gymnasiallehrern und 11 Reallehrern resp. Direktoren. Die Verhandlungen sind gedruckt unter dem Titel: „Verhandlungen über die Reorganisation der höheren Schulen. Berlin, den 16. April — 14. Mai 1849, 216 S. 4. Decker." Die der Konferenz durch das preuß. Unterrichtsministerium gemachte Vorlage handelte 1) von den höheren Schulanstalten und dem Lehrplan, §§ 1—12, 2) von den Lehrern, §§ 13-26, 3) von der Dotation der Schulen, §§ 27—32, 4) von den beaufsichtigenden Staatsbehörden, §§ 33—37. Nur die beiden ersten Abschnitte haben ein allgemeines Interesse, während die beiden anderen nur von speciellem Interesse für Preußen sind.

Das Ministerium hatte sich in seiner Vorlage nach dem Vorgange mehrerer Lehrerversammlungen für das System der Bifurkation entschieden; nur sollte über dem gemeinschaftlichen Unterbau sich nicht, wie die Majorität in Halle entschieden hatte, ein

Digitized by Google

Gymnasium mit Parallelklassen oder Parallellektionen erheben, sondern — und das war wenigstens entschieden das Richtigere und Bessere — zwei völlig getrennte Anstalten. Der gemeinsame Unterbau sollte Untergymnasium heißen und 3 Klassen mit einjährigen Kursen enthalten. Der Lehrplan war folgender:

	VI.	V.	IV.
Deutsch	6.	4.	4.
Latein	6.	6.	6.
Französisch	—	4.	4.
Religion	3.	3.	2.
Geographie und Geschichte	3.	3.	4.
Naturgeschichte	2.	2.	2.
Rechnen	4.	4.	4.
Schreiben	4.	2.	2.
Zeichnen	2.	2.	2.
Gesang	2.	2.	2.
	32.	32.	32.

An das Untergymnasium schließen sich Obergymnasium (für die gelehrten Studien) und Realgymnasium mit je 3 Klassen, von denen die dritte (Tertia) einen einjährigen, die beiden andern zweijährige Kurse haben. Der Lehrplan für das Obergymnasium war:

	III.	II.	I.
Deutsch	3.	3.	3.
Latein	8.	8.	8.
Griechisch	6.	6.	6.
Französisch	2.	2.	2.
Religion	2.	2.	2.
Geographie und Geschichte	3.	3.	3.
Mathematik	4.	4.	4.
Naturwissenschaft	2.	2.	2.
Gesang	2.	2.	2.
	32.	32.	32.
Hebräisch	—	2.	2.

Der Lehrplan für das Realgymnasium war:

	III.	II.	I.
Deutsch	4.	4.	4.
Französisch	5.	4.	4.
Englisch	—	3.	3.
Religion	2.	2.	2.
Mathematik	5.	5.	5.
Naturwissenschaft	4.	4.	4.
Geschichte und Geographie	4.	4.	4.
Zeichnen	4.	3.	3.
Schreiben	2.	1.	1.
Gesang	2.	2.	2.
	32.	32.	32.

Zur Vorberatung des ersten, wichtigsten Abschnitts über die Lehranstalten selbst und ihren Lehrplan war eine Kommission von 12 Mitgliedern eingesetzt worden, deren Majorität (7) sich dem von der Regierung vorgeschlagenen Systeme, weil sie dasselbe durch die äußeren Verhältnisse dringend empfohlen hielt, vollständig anschloß; die Konferenz trat ihr in ihrer Mehrheit schließlich bei. Eine Minorität (2) ging noch weiter und wünschte die völlige oder teilweise Einheit der Lehrpläne, eine Ansicht, auf die

Digitized by Google

später noch zurückzukommen sein wird. Dagegen beantragte eine andere Minorität (2) eine Trennung schon der Unterklassen, also vollständige Sonderung der beiden Anstalten, und zwar aus folgenden Gründen: 1) die Realschulen seien noch nicht einig, ob das Lateinische einen notwendigen Unterrichtsgegenstand ihrer untern Klassen bilden müsse; 2) für das Obergymnasium werde zu wenig Latein in dem Untergymnasium getrieben; 3) die Methode des Unterrichts im Lateinischen müsse für Obergymnasium und Realgymnasium eine verschiedene sein; 4) für das Obergymnasium sei die Zahl der für das Französische in dem Untergymnasium bestimmten Stunden zu hoch. Diese so richtigen und treffenden Gründe wurden nicht beachtet. Wozu sollte aber, konnte man wohl fragen, das Latein denjenigen Schülern nützen, die in das Realgymnasium übergingen? Nach kurzer Zeit hätten sie das Gelernte vergessen. Sehr richtig sagte Hertzberg (Verhandlungen S. 147): „Ein Untergymnasium mit Latein und ein Realgymnasium ohne Latein giebt ein bloßes Zusammenleimen zweier Anstalten, eine Verkrüppelung." Die Konferenz schaltete daher in § 5 folgenden Satz ein (Verhandl. S. 207): „Die lateinische Sprache kann nach Maßgabe der örtlichen Verhältnisse für alle Schüler oder für diejenigen, die sie fortzusetzen wünschen, als Unterrichtsgegenstand aufgenommen werden. Die Schüler, welche das Latein nicht fortgesetzt haben, verzichten auf die Immatrikulation bei der Universität." Es wurde somit das Latein zu einem fakultativen Lehrgegenstande für das Realgymnasium gemacht. Ist es aber so wichtig, daß davon die Immatrikulation abhängig gemacht wird, so durfte man es jedenfalls nicht zu einem bloß fakultativen Lehrgegenstande degradieren. Namentlich mußte, wenn das Latein aufgenommen wurde, der Lehrplan modifiziert werden, und es wurden in der That solche modifizierte Pläne vorgelegt, welche S. 203 und 204 mitgeteilt sind.

Die alten Sprachen waren in dem Lehrplan des Obergymnasiums sehr stiefmütterlich bedacht worden, und es hätte darin, wäre derselbe jemals zur Aufführung gekommen, nicht viel geleistet werden können. Die Stundenzahl für das Latein war offenbar zu gering; bedenklicher noch war der nur fünfjährige Kursus für das Griechische, da man den Kursus für Tertia einjährig gemacht hatte und das Griechische erst in dieser Klasse anfangen lassen wollte.

Im wesentlichen wurden die Vorschläge der Regierung, soweit sie das ganze System und die Lehrpläne betrafen, von der Konferenz gebilligt und angenommen, und nur in Einzelheiten modifiziert oder weiter ausgeführt. Näher darauf einzugehen, ist bei der Masse des Materials unmöglich; nur möge erwähnt werden, daß die freien lateinischen Aufsätze aufhören sollten für Schulen und Schüler obligatorisch zu sein, und daß ihr Inhalt wesentlich reproduktiv sein sollte (Verhandl. S. 171), ja, daß selbst die Minorität (Mützell, Poppo u. s. w.) ihre Beibehaltung nur insofern zu beantragen wagten, als sie im wesentlichen Reproduktionen eines antiken, durch den Unterricht oder durch Lektüre dargebotenen, nicht zu schwierigen Stoffes enthielten (Verhandl. S. 177). Beantragt wurde auch von der Minorität einer Kommission der Wegfall der Maturitätsprüfung, dieselbe jedoch zur Konstatierung der Reife für nötig erklärt (Verhandl. S. 188); doch wollte man nur wenige schriftliche Klausurarbeiten, nämlich einen deutschen Aufsatz, ein lateinisches Exercitium ohne Hülfe eines Wörterbuchs und mathematische Arbeiten.

Die Festsetzungen über die äußere Organisation der Gymnasien können übergangen werden, und ist daraus nur zu erwähnen, daß die Stellung des Direktors in einer von den Beschlüssen der freien Lehrerversammlungen allerdings sehr abweichenden Weise bestimmt wurde. Es lautete § 17: „Der Direktor des Unter- resp. des Ober- und Realgymnasiums ist der beaufsichtigenden Schulbehörde für die Ausführung der allgemeinen und besonderen Schulordnung verantwortlich." § 18: „Die ordentlichen Lehrer bilden ein Kollegium, welches unter dem Vorsitze des Direktors über die in einer besondern Instruktion näher zu bestimmenden Angelegenheiten in der Konferenz zu beraten und zu beschließen hat. Diese Instruktion setzt zugleich die Befug-

Digitized by Google

risse des Direktors und der Lehrerkonferenzen im allgemeinen fest. Eine Disciplinarordnung wird von der Schulbehörde festgestellt werden." Eine Instruktion, wie sie hier erwähnt wird, von Kiesel im Auftrage der zweiten Kommission bearbeitet, findet sich in der Zeitschr. f. d. G. W. 1849, S. 932—934.

Der Verlauf der Landesschulkonferenz beweist, wie wenig geeignet in leidenschaftlich aufgeregter Zeit parlamentarische Versammlungen sind, etwas Zweckmäßiges und Dauerndes zu schaffen. Trotzdem, daß eine Anzahl tüchtiger und bedeutender Männer vereinigt war, trotzdem, daß viel Treffliches und Geistreiches gesprochen, auch im einzelnen viele gute Beschlüsse gefaßt wurden, konnten in der Hauptsache die Beschlüsse nicht als glückliche bezeichnet werden; vielmehr muß man es als ein Glück erkennen, daß sie nicht ausgeführt worden sind, da sie weder für die Gymnasien, noch für die Realschulen in befriedigender, ersprießlicher Weise gesorgt hätten.

Ähnlich, wie in Preußen, war der Lauf der Dinge in Sachsen. Hier war im Dezember 1848 durch den damaligen Kultusminister von der Pfordten eine Kommission niedergesetzt worden, um einen das gesamte Schulwesen des Königreichs umfassenden Gesetzentwurf auszuarbeiten. Die Aufgabe war also eine umfassendere, als diejenige, welche die Berliner Landesschulkonferenz zu lösen hatte. „Der Gesetzentwurf sollte der Öffentlichkeit und allgemeinen Beurteilung übergeben, dann nach den gemachten Ausstellungen umgearbeitet und erst in dieser vervollkommneten Neugestalt den Kammern übergeben werden." Mitglied der Kommission war Köchly, dem die Ausarbeitung des Entwurfs übertragen wurde. Dieser, auf die einschlagenden, das Schulwesen betreffenden Paragraphen der in Sachsen gesetzlich eingeführten Grundrechte basierte Gesetzentwurf wurde, obwohl er fertig gedruckt vorhanden war, doch infolge der Maikatastrophe und bei der später zur Herrschaft gelangten veränderten Ansicht nicht veröffentlicht, sondern, wie ein Gerücht sagt, vollständig vernichtet. Deshalb veröffentlichte ihn „treu und vollständig" Köchly unter dem Titel: „Der ursprüngliche Entwurf zu dem allgemeinen Schulgesetze für das Königreich Sachsen. Mitgeteilt von H. Köchly. Nebst einem Anhange. 8. Leipzig 1850. XII und 76 S." Dem Vorworte dieser Schrift sind die obigen Angaben entnommen.

Von den Gymnasien handeln die §§ 106—130, bei welchen die Verhandlungen der beiden sächsischen Gymnasiallehrerversammlungen beachtet worden sind. Die Aufgabe der Gymnasien wird dahin bestimmt, daß dieselben, abgesehen von der Weiterführung der allgemeinen Menschen- und Bürgerbildung, eine gemeinsame, möglichst vielseitige Vorbildung zu selbständigen wissenschaftlichen Studien zu geben haben, und insofern die eigentlichen Vorbereitungsanstalten für die Universität sind (§ 106). Es giebt fortan aber zwei Arten von Gymnasien, Humanggymnasium und Realgymnasium (§ 107). Das erste erkennt das historische Princip als seine eigentümliche Grundlage und als einen bedeutungsvollen Teil derselben die altklassische Bildung an (§ 108); das Realgymnasium erkennt seine Eigentümlichkeit in der verwiegenden Richtung auf Mathematik und Naturwissenschaft, verbunden mit einer gründlichen Behandlung der französischen und englischen Litteratur (§ 113); doch gründet es das Studium der neueren Sprachen auf das Lateinische, dessen Elemente erlernt werden (§ 114). Ziemlich gleich an Umfang und Behandlungsweise auf beiden Gymnasien sind Geschichte, Geographie, Gesang und Turnen (§ 115). Im Humanggymnasium werden die beiden alten Sprachen nach Umfang und Ziel des Unterrichts einander gleichgestellt, und das Lateinische hat nur aus praktischen Gründen in Beziehung auf den Beginn die Priorität, nicht aber eine Superiorität. Das Lateinsprechen, die lateinischen Versübungen und freien Arbeiten fallen gänzlich fort (§ 109). Auch hier ist dasselbe System adoptiert worden, für welches die Berliner Schulkonferenz sich entschied: beide Arten von Gymnasien sollen einen gemeinsamen Unterbau haben, die Gliederung der Klassen ist jedoch eine andere und bessere, vorausgesetzt, daß die Mittel vorhanden sind, sie durchzuführen. Beide Arten von Gymnasien bestehen nämlich aus dem Pro-

Digitized by Google

gymnasium mit drei und dem eigentlichen Gymnasium mit sechs Klassen, welches wieder in ein Unter- und Obergymnasium mit je drei Klassen zerfällt; das Progymnasium ist für beide Gymnasien gleich und nimmt seine Zöglinge vom vollendeten neunten Jahre an auf (§ 127). Nehmen wir an, daß das Progymnasium nicht nur für beide Gymnasien gleich, sondern auch gemeinsam ist, so enthalten beide Anstalten zusammen 15 Klassen, eine Organisation, die sich nur in größeren Städten mit reichen Mitteln wird durchführen lassen. Eine sehr lobenswerte Bestimmung ist es, daß alle Klassen durchweg einjährige Lehrgänge haben, und Aufnahme, Versetzung und Entlassung der Zöglinge nur einmal im Jahre (zu Ostern) stattfindet (§ 126). Bemerkenswert ist noch die Bestimmung über Lehrerkollegium und Rektor. Nach § 287 herrscht in dem Lehrerkollegium eines Gymnasiums vollständige Gleichheit der einzelnen Mitglieder. der Rektor ist nur erster unter gleichen, hat als solcher den Vorsitz in den Konferenzen, vollzieht und überwacht die Beschlüsse derselben, hat jedoch den Beschlüssen des Lehrerkollegiums gegenüber bis zur sofort einzuholenden Entscheidung des Ministeriums ein suspensives Veto.

Wie schon oben bemerkt wurde, hat dieser Entwurf nicht den geringsten Erfolg gehabt. Ein eigener Gesetzentwurf, den nach Köchlys Vorwort das Ministerium an die Kammern gelangen lassen wollte, ist nicht vorgelegt worden, und für die Gymnasien besteht noch das Regulativ vom 27. Dez. 1846 in Kraft.

Im Herzogtum Nassau wurde ebenfalls eine Reorganisation des ganzen Schulwesens in Angriff genommen. Am 25. April 1849 trat eine aus freier Wahl der verschiedenen Lehrkörper hervorgegangene Kommission von acht Mitgliedern in Wiesbaden zusammen, um unter formeller Leitung eines Mitgliedes der dortigen Landesregierung die Grundzüge einer solchen Reorganisation zu beraten. Die Kommission teilte sich nach den verschiedenen Arten der Schulen in vier Sektionen und hatte im August ihr Werk vollendet. Der auf die Gymnasien bezügliche Teil des Entwurfs (in 74 Paragraphen) ist von Kreizner in Hadamar in der Zeitschr. f. d. G. W. 1849, S. 841—852, mitgeteilt worden. Auch er schließt sich dem Systeme der Bifurkation an. Die Gymnasien haben nämlich (nach § 2) acht Klassen und einen achtjährigen Kursus, und zerfallen in Ober- und Untergymnasium. Die Untergymnasien haben je vier mit den (drei) humanistischen Landesgymnasien verbundene Klassen, und bereiten für diese und das Realgymnasium (mit dem also ein Untergymnasium nicht verbunden ist) vor. Als bemerkenswert ist aus dem Entwurfe noch die Bestimmung der Unterrichtsgegenstände hervorzuheben. Nach § 13 umfaßt der Unterricht an den humanistischen Gymnasien nicht weniger als folgende Lehrfächer: deutsche, lateinische, griechische, französische, englische und hebräische Sprache (beide letztere nicht verbindlich), konfessionellen Religionsunterricht, Mathematik, Naturwissenschaften, Geographie, Geschichte mit vaterländischer Verfassungs- und Gesetzeskunde, Encyklopädie und Hodegetik; ferner griechische und römische Litteraturgeschichte und Altertumskunde, Ästhetik und Kunstgeschichte (letztere entweder selbständig oder in Verbindung mit einem verwandten Unterrichtsfache nach der Entscheidung des Lehrerkollegiums), Schönschreiben, Gesang, Zeichnen und Gymnastik.

Der Unterricht am Realgymnasium umfaßt folgende Lehrgegenstände: 1) Religion, deutsche und französische Sprache und Litteratur, Geschichte und Verfassungskunde, Hodegetik, Gesang und Turnen; 2) Mathematik, Naturwissenschaften und Zeichnen als specifische Hauptfächer; 3) lateinische und englische Sprache, letztere jedoch nicht verbindlich.

Besonders lebhaft war die Beteiligung an den Reformbestrebungen der Zeit im Norden Deutschlands, namentlich in Hannover und Schleswig-Holstein, wo in zahlreichen Lehrerversammlungen die Angelegenheiten der Gymnasien besprochen und beraten wurden. Man wünschte auch hier den Gymnasien das verlorene Terrain wiederzugewinnen und sie zu den alleinigen Anstalten zu machen, in denen die höhere allgemeine und wissenschaftliche Vorbildung erworben werden könne. Während man sich aber anderswo mit einem gemeinsamen Unterbau begnügen wollte und eine Trennung der oberen Klassen zugab,

Digitized by Google

neigte man sich dort der Idee eines Gesamtgymnasiums zu, in welchem Gymnasium und Realschule zu einer organischen Einheit verschmolzen wären, oder wenigstens der Idee eines Gymnasiums mit Parallelklassen oder Parallelstunden für die mittleren und oberen Klassen. Der Wunsch nach solchen Organisationen ging aus der Überzeugung hervor, daß die völlige Trennung von Gymnasium und Realschule den Riß zwischen den gebildeten Ständen, der schon bestehe, immer größer machen und die verderblichsten Folgen nach sich ziehen würde. Diese Ansicht, die auch in der ersten Versammlung zu Halle ausgesprochen wurde, liegt der Schrift „Zur Reform der deutschen Gymnasien, von A. Steffenhagen. 8. Berlin 1848. 124 S." und den darin enthaltenen Reformvorschlägen zu Grunde. Steffenhagen erkennt in der Trennung von Gymnasien und Realschule die Wurzel alles Übels. Es sollte nur eine Bildungsanstalt geben, welche die allgemeine höhere Volksbildung bei der heranwachsenden Jugend zu vermitteln habe, und diese Anstalt sollte das Gymnasium sein.

War diese Tendenz Steffenhagens eine höchst anerkennenswerte, so waren leider die Reformen, die er vorschlug, nicht im entferntesten geeignet, diese Tendenz zu verwirklichen, vielmehr würden sie nur den Erfolg gehabt haben, die Gymnasien in kürzester Zeit in Realschulen umzuwandeln. Es beweist dies deutlich genug der von ihm S. 94 aufgestellte Lehrplan, welcher folgendermaßen lautet:

Latein von Quinta bis Prima je 3 St. . .	zus.	15 Stunden,
Griechisch von Quarta bis Prima je 3 St. .	„	12 „
Deutsch (6 Klassen à 6 St.)	„	36 „
Französisch (6 Kl. à 4 St.)	„	24 „
Englisch (4 Kl. à 2 St.)	„	8 „
Geschichte und Geographie	„	12 „
Religion	„	16 „
Naturwissenschaften	„	24 „
Mathematik	„	26 „
Schreiben und Zeichnen	„	16 „
Gymnastik und Singen	„	36 „
		225 Stunden,

also durchschnittlich bei sechs Klassen wöchentlich $37\frac{1}{2}$ St.

Noch in einer andern Hinsicht schlug man in den oben genannten Ländern des nördlichen Deutschlands einen eigentümlichen Weg ein. Es ist dort die Kenntnis des Englischen wegen der Nähe Englands und wegen des starken Seeverkehrs eine weit verbreitete, und es herrscht überhaupt eine Vorliebe für die neueren Sprachen vor. So ist es wohl zu erklären, daß der auch früher schon von einzelnen Pädagogen, namentlich von Gedike, ausgesprochene Gedanke, den Unterricht in den Gymnasien mit den neueren Sprachen beginnen und erst in den höheren Klassen die alten folgen zu lassen, vielfach Anklang fand. Am entschiedensten sprach denselben aus und am ausführlichsten begründete ihn Onno Klopp (damals Kollaborator am Ratsgymnasium zu Osnabrück) in der Schrift: „Die Reform der Gymnasien in betreff des Sprachunterrichts. 8. Leipzig 1848, 55 S.", die übrigens, wie nicht zu leugnen, auch in andern Gegenden Deutschlands, namentlich in Sachsen, Aufmerksamkeit erregte. Klopp geht, wie Lübker (Sendschreiben an Nitzsch S. 60) richtig bemerkt, nicht von einem bestimmten Principe aus, sondern stellt nach einer historischen Einleitung den Satz als notorisch hin, daß die Gymnasien das nicht sind und leisten, was sie sein und leisten sollen. Den Grund hiervon findet er darin, daß der Unterricht mit dem Lateinischen zu einer Zeit beginne, wo der Knabe demselben noch nicht gewachsen sei. Es muß also mit dem Unterrichte in den leichteren neueren Sprachen begonnen werden, und erst später der Unterricht in den alten Sprachen folgen. Für diese Reihenfolge giebt es noch einen zweiten wichtigen Grund: die Einigung und richtige Verbindung des

Digitized by Google

Humanismus und des Realismus, durch welche die Gymnasien wieder diejenigen Anstalten werden können, welche allein die höhere allgemeine Bildung gewähren. „Man kann die Einigung," sagt Klopp S. 16, „dadurch finden, daß man den Widerspruch, der gar nicht besteht, auch gar nicht bestehen läßt. Man ordne den sprachlichen Realismus dem Humanismus unter, man lasse die linguistische Bildung der klassischen vorangehen, so ist das ganze Problem gelöst."

Die Verhältnisse des Lebens sind einmal so gestaltet, daß die für das praktische Leben bestimmten Schüler nicht den ganzen Gymnasialkursus durchmachen, sondern sicher früher von der Schule abgehen. Haben sie in den unteren Klassen sich mit Mühe und Not die Anfangsgründe der alten Sprachen angeeignet, so haben sie davon sehr geringen Nutzen, das antike Bildungselement kann sich ihnen dadurch nicht erschließen, wohl aber bringt die Kenntnis der neueren Sprachen, die sie sich, da sie leichter sind, in viel weiterem Umfange aneignen können, den größten Vorteil. Fängt das Gymnasium die alten Sprachen später an, so hat es davon keinen Nachteil, da die Fortschritte der Schüler schnellere sein werden. Der Unterricht in den anderen Schulwissenschaften wird für alle Schüler derselbe sein. So wird das Gymnasium diejenige Schule sein, die für alle Schüler da ist und auf gleiche Weise gegen alle gerecht sein kann. Klopp legte somit den Plan eines Mustergymnasiums, wie es ihm vorschwebte, vor, für welches er noch folgende anerkannte Grundsätze geltend machte: 1) Es muß immer vom Leichteren zum Schwereren übergegangen werden. 2) Es darf immer nur eine Sprache auf einmal angefangen werden. 3) In jeder Sprache muß der Unterricht mit einer möglichst großen Stundenzahl beginnen.

Das Kloppsche Gymnasium besteht aus sieben Klassen, in deren unterste die Schüler mit dem vollendeten 10. Lebensjahre aufgenommen werden. In der untersten Klasse (Septima) wird Deutsch in zwölf Stunden getrieben, daneben keine fremde Sprache. In Sexta wird Englisch mit zehn, in Quinta Französisch mit zehn, in Quarta Latein und in Tertia Griechisch mit möglichst vielen Stunden begonnen. Ein vollständiger Lehrplan des Mustergymnasiums kann nicht mitgeteilt werden, da von Klopp nicht für alle Fächer, namentlich nicht für das Lateinische und Griechische, die wöchentliche Stundenzahl angegeben wird.

Der Gedanke, welcher dem Reformvorschlage Klopps zu Grunde lag, mochte er nun zuerst von ihm angeregt oder überhaupt in der dortigen Lehrerwelt schon verbreitet gewesen sein, fand in Schleswig-Holstein, namentlich bei zwei in Rendsburg zusammengetretenen Lehrerversammlungen, vielfachen Anklang und es wurden auf dieser Grundlage, zugleich aber auch, um die Idee des Gesamtgymnasiums zu verwirklichen, teils von einzelnen Schulmännern, teils von erwählten Kommissionen verschiedene Pläne ausgearbeitet, die im einzelnen allerdings große Verschiedenheiten aufwiesen. Die Idee des Gesammtgymnasiums vollständig zu verwirklichen, war man meist nicht imstande, da die meisten Pläne Parallelunterricht voraussetzten. Die Schleswig-Holsteiner blieben der von Klopp vorgeschlagenen Reihenfolge: Englisch, Französisch, Lateinisch, Griechisch, treu, der sich auch die Sieben, welche in der Leipziger Versammlung die Linke bildeten, anschlossen, indem sie dort beantragten: „Der Gymnasialunterricht beginnt mit den neueren Sprachen, und zwar zuerst mit dem Englischen, auf Grundlage der im Sprechen, Lesen und Schreiben der Muttersprache erlangten Fertigkeit." (Zeitschr. f. d. G. W. 1848, S. 837.) Später zogen jedoch Köchly und der Dresdener Gymnasialverein den Stufengang Französisch, Englisch, Lateinisch und Griechisch vor, den auch derjenige Lehrplan beibehielt, den Köchly und Genossen der Meißner Lehrerversammlung zur Beratung vorlegten. (Köchly, Verm. Blätter zur Gymnasialreform, Heft 2, 3, S. 263. Zeitschr. f. d. G. W. 1849, S. 861.) Noch andere Stufengänge wurden von anderen vorgeschlagen, z. B. von dem braunschweigischen Konsistorium und der Wolfenbüttler Lehrerversammlung von 1849, welche Gesamtgymnasien mit der Reihenfolge Französisch, Lateinisch, Griechisch, Englisch wollten.

Digitized by Google

Auch noch auf anderem Wege erstrebte man die Verwirklichung der Idee eines Gesamtgymnasiums, indem man zwar nicht, wie Klopp vorschlug, die beiden neueren Sprachen voranstellte, sie aber doch beide in den Lehrplan aufnahm und ihnen eine bedeutende Stundenzahl einräumte. Man versuchte dabei alle möglichen Kombinationen. Das Nähere hierüber anzugeben, würde zu weit führen; auch bedarf es dessen nicht, da Mützell in seiner Schrift: „Pädagogische Skizzen, die Reform der deutschen höheren Schulen betreffend. Der elften Versammlung der deutschen Philologen, Schulmänner und Orientalisten im Auftrage des berlinischen Gymnasiallehrervereins überreicht. 8. Berlin 1850. IV und 68 S. (abgedruckt in der Zeitschr. f. d. G. W. 1850, S. 817—884)" mit seiner unübertrefflichen Gründlichkeit und Genauigkeit alle Details hierüber zusammengestellt, die einzelnen Lehrpläne mitgeteilt und mit gewohnter Gediegenheit beurteilt hat.

Verwirklicht ist die Idee eines Gesamtgymnasiums mit Priorität der neueren Sprachen nach Klopps Grundsätzen und unter Berücksichtigung der modernen Bildungselemente in Leipzig im Jahre 1849 durch die Gründung des Modernen Gesamtgymnasiums, eines Privatunternehmens, dessen Lehrplan in Schmidts Geschichte der Pädagogik Bd. 4, S. 390—392, mitgeteilt wird.

Als entschiedener Gegner aller Reformbestrebungen, zunächst in Schleswig-Holstein, die darauf ausgingen, den Gymnasialunterricht mit den neueren Sprachen beginnen zu lassen, trat G. W. Nitzsch in Kiel auf, der in seiner amtlichen Stellung Veranlassung hatte, einen durch das Rektorat der Flensburger Schule (Lübker) vorgelegten Lehrplan, wonach die neueren Sprachen im Unterrichte von unten auf vorangehen, in den beiden obern Klassen aber wegfallen sollten, einer Erwägung und Prüfung zu unterziehen, sein Gutachten aber „in so grundsätzlicher Weise ausführte, daß er hoffte, es werde allgemeinerer Beachtung nicht unwert sein". Dasselbe liegt vor in der Schrift: Über Reform der Gymnasien als allgemeinerer Bildungsanstalten. Ein pädagogisches Gutachten von Gregor Wilhelm Nitzsch. 8. Kiel, 1849. 50 S. Es antwortete ihm Lübker in der Schrift: Die Gymnasialreform. Sendschreiben an Herrn Dr. G. W. Nitzsch. 8. Altona 1849. 68 S. Er bezeichnet S. 5 den Standpunkt Nitzschs folgendermaßen: „Sie sehen den Zweck formaler Geistesbildung im umfassendsten Sinne des Wortes und den daraus sich ergebenden Vorzug der Befähigung und des geweckten Triebes zur Selbstbildung als die Haupttendenz des Gymnasiums an; und das Höchste scheint Ihnen dabei das zu sein, wenn diejenige Energie formaler Bildung dem Unterrichte beiwohnt, die den Lernenden treibt, selbstthätig die Schule seiner Geisteskräfte und Thätigkeiten zu machen." Lübkers Standpunkt war ein anderer, indem er, wie dies bereits oben ausführlich dargelegt wurde, dem Gymnasialunterrichte das historische Princip vindizierte, und von diesem aus bekämpfte er Nitzschs Ansichten.

Dies waren im wesentlichen die Reformbestrebungen, welche in der zweiten Hälfte der vierziger Jahre, namentlich in dem merkwürdigen Jahre 1848, auftauchten und meist mit wahrer Leidenschaft verfolgt wurden. Bevor jedoch an die Ausführung dieser Pläne gegangen werden konnte, trat die Zeit der Reaktion ein, und diese übte, wie auf alle Verhältnisse in Kirche, Staat, Leben, so auch auf die Verhältnisse der Gymnasien ihren Einfluß aus. Es legten sich die aufgeregten Wogen, die Leidenschaften beruhigten sich. Mancher, der sich in hervortretender Weise an den Reformbestrebungen des Jahres 1848 beteiligt hatte, fand es geraten, in sich zu gehen und sich fortan eines geruhigen Verhaltens zu befleißigen. Schon im Jahre 1850 durfte K. G. Heiland es wagen, seine geistreich geschriebene und gediegene Schrift: „Zur Frage über die Reform der Gymnasien. 8. Halle 1850. IV und 108 S." mit dem offenen Bekenntnisse zu beginnen, sie sei vom Standpunkte der Reaktion geschrieben, sie wolle dem Positiven in der Gymnasialbildung das Wort reden und die ehrwürdigsten Institutionen unserer Vorfahren gegen die von einer irregeleiteten Zeitrichtung getragenen und Oberflächlichkeit der Bildung, sowie Frühreife des Charakters erstrebenden Bewegungen der modernen Reforma-

Digitized by Google

toren in Schutz nehmen. Der Lehrplan, den Heiland für ein vollständiges Gymnasium S. 106 aufstellt, ist folgender:

	VI.	V.	IV.	III.	II.	I.
Lateinisch	10.	10.	10.	8.	8.	7.
Griechisch	—	—	—	8.	8.	7.
Französisch	—	4.	4.	2.	2.	2.
Deutsch	4.	3.	3.	2.	2.	3.
Religion	2.	2.	2.	2.	2.	2.
Mathematik	—	—	6.	4.	4.	4.
Rechnen	4.	4.	—	—	—	—
Naturwissenschaft	2.	2.	2.	2.	2.	2.
Geschichte und Geographie	3.	3.	3.	3.	3.	2.
Schönschreiben	3.	2.	—	—	—	—
Gesang	2.	2.	2.	1.	1.	1.
	30.	32.	32.	32.	32.	30.
Hebräisch	—	—	—	—	2.	2.
Zeichnen	2.	2.	2.	—	—	—

Mit Recht erklärt er sich gegen die Beschränkung des Griechischen und die Verkürzung des bisher zweijährigen Kursus in Tertia durch die Landesschulkonferenz, sowie gegen jede Verminderung der lateinischen Stunden zu Gunsten des Deutschen auf der unteren Bildungsstufe; allein es erscheint doch als eine Konzession an das dort gebilligte System, daß er das Griechische — wenn auch mit stärkerer Stundenzahl — erst in Tertia beginnen läßt, der Mathematik in Quarta 6 Stunden, dem Französischen in Quarta und Quinta je 4 St. — für diejenigen, die ins praktische Leben übergehen — zuteilt.

Als einen Reformversuch, zugleich aber auch als einen Akt der kirchlichen Reaktion kann man wohl die Gründung des christlichen Gymnasiums in Gütersloh betrachten, die nicht bloß in Opposition gegen die bestehenden Gymnasien unternommen wurde, sondern ohne Zweifel auch als Aufstellung eines Musters umgestaltend auf dieselben einwirken und die Behörden zu solcher Umgestaltung veranlassen sollte. Die Angriffe gegen die Unchristlichkeit und den heidnischen Charakter der Gymnasien von seiten der Strengkirchlichen, die in den dreißiger Jahren noch vereinzelt und gemäßigt auftraten, nahmen in den vierziger Jahren an Umfang und Heftigkeit zu. Es ergingen Petitionen, welche solche Anklagen aussprachen, von seiten der Geistlichkeit und der Bürger, namentlich in Württemberg, und mehrere Zeitschriften, insbesondere die Hengstenbergische Kirchenzeitung, die Berliner Litterarische Zeitung und der Janus von Huber, öffneten diesen Angriffen bereitwillig ihre Spalten. Die Erscheinungen des Jahres 1848 wurden zum großen Teil der bisherigen Schulbildung und Schulerziehung schuld gegeben, und den Gymnasien wurde dabei natürlich nicht der kleinste Teil dieser Schuld zugewiesen. Die Entrüstung der strengkirchlichen Partei erreichte den höchsten Grad; es mußte anders werden! So entstand der Plan, ein christliches Gymnasium als Vorbild zu gründen. Der Verwaltungsausschuß der evangelischen Gesellschaft für Deutschland erließ Ostern 1849 einen Aufruf (mitgeteilt in der Zeitschr. f. d. G. W. 1849. S. 838—841), durch welchen er zur Zeichnung von Beiträgen oder Aktien für das erforderliche Anlagekapital aufforderte. Das christliche Gymnasium zu Gütersloh kam zustande, wurde Pfingsten 1851 eröffnet und besteht noch heute mit 10 Klassen und etwa 360 Schülern. In gleichem Sinne wurde in demselben Jahre ein Privatgymnasium zu Stuttgart gegründet. Die Frage über die Unchristlichkeit der Gymnasien wurde in dieser Zeit auch in verschiedenen kirchlichen Versammlungen, z. B. in Gnadau, in Stettin und in der hessischen Pastoralkonferenz ins Auge gefaßt und besprochen, so daß für den im September 1851 zu Elberfeld abzuhaltenden Kirchentag die Frage über die christliche

Digitized by Google

Gymnasialbildung unter die zur Beratung vorzulegenden Gegenstände aufgenommen wurde. Zum Referenten war Landfermann in Koblenz, zum Korreferenten Rumpel in Bütersloh gewählt worden. Es erklärte namentlich der Korreferent, daß seit Wolf die klassischen Studien in den entschiedensten Gegensatz zum Evangelium getreten seien, daß auch alle andern Gymnasialdisciplinen ohne Ausnahme in der neueren Zeit eine unchristliche und widerchristliche Auffassung gefunden hätten und daß die Gymnasialbildung wieder eine christliche werden müßte, denn sie sei es lange nicht mehr gewesen (Rumpels Rede in der Zeitschr. f. d. G. W. 1852. S. 94—97. Landfermanns Referat ebendas. S. 316 — 326). Durch diese Verhandlungen fand sich die pädagogische Sektion der Philologenversammlung zu Erlangen auf Wieses Anregung veranlaßt, Zeugnis dafür abzulegen, daß die Gymnasien sich das Prädikat der Christlichkeit nicht nehmen lassen könnten, und daß das Verhältnis der klassischen Litteratur zum Christentum ein feindliches nicht sei.

Abgesehen von diesen und ähnlichen Angriffen, die nur geringen Eindruck machten, wurde die Lage der Gymnasien allmählich eine ruhigere und günstigere. Doch wurden die Keime zu neuen Kämpfen ausgestreut durch die künstliche Förderung, welche die Regierung, namentlich Geh. Rat Wiese den Realschulen zuwandte. Es geschah dies in Preußen durch die Unterrichts- und Prüfungsordnung der Real- und der höheren Bürgerschulen vom 6. Okt. 1859, im Königr. Sachsen durch das Regulativ für die Realschulen vom 2. Juli 1860. Es wurde dadurch der Realschule die Aufgabe zuerteilt, eine allgemeine wissenschaftliche Vorbildung für diejenigen höheren Berufsarten zu gewähren, für welche Universitätsstudien nicht erforderlich sind. Es wurde ihnen ein bestimmter hohe Anforderungen stellender Lehrplan vorgeschrieben, eine Maturitätsprüfung eingeführt und das Recht zuerteilt, Maturitätszeugnisse auszustellen, an welche bestimmte Berechtigungen geknüpft waren, die vorher meist nur Gymnasialzeugnisse gebracht hatten. Die Realschulen erster Ordnung wurden auch äußerlich den Gymnasien gleichgestellt, Direktoren und Lehrer an beiden Anstalten erhielten gleichen Rang. So war denn der Weg verlassen und aufgegeben, den man im Jahre 1848 und 1849 mit so großer Vorliebe eingeschlagen hatte, Gymnasium und Realschule zu einem Ganzen entweder vollständig oder wenigstens teilweise zu vereinigen; die preußische Regierung hatte ihre der Landesschulkonferenz gemachte Vorlage vollständig zurückgenommen. Daß dies in dieser Weise geschehen ist, war ein großer und verhängnisvoller Mißgriff, da die echte Realschule dadurch für lange ihrer Existenz beraubt und die neukonstruierte Realschule 1. Ordn., die nur an wenigen Orten Bedürfnis gewesen wäre, mit Notwendigkeit darauf angewiesen war, ihre Berechtigungen weiter auszudehnen und dadurch ihre leeren oberen Klassen zu füllen.

Wenn wenigstens die preußische Regierung wirklich an der Bestimmung festgehalten hätte, die in der Unterrichts- und Prüfungs-Ordnung für die Realschulen vom 6. Oktober 1859 ausgesprochen war, daß dieselben nämlich „eine allgemein wissenschaftliche Vorbereitung zu denjenigen Berufsarten „zu gewähren habe, für welche Universitätsstudien nicht erforderlich sind", so wäre eine lange Reihe von Kämpfen, ein hoher Grad von Verbitterung und eine arge Verwirrung unserem höheren Schulwesen erspart geblieben, und der heikle Teil der Vorschläge, die hier zunächst einer Besprechung unterzogen werden sollen, wäre vermutlich nicht gemacht worden. Es ist ein leidiger Trost, daß in diesem Falle auch die Gymnasien nicht zeitgemäß reformiert worden wären. War die Reform wirklich zeitgemäß, so mußte sie sich doch früher oder später durchsetzen; war sie dagegen, wie teilweise nicht zu bestreiten ist, durch äußere Verhältnisse hineingetragen, so wird erst die fernere Entwicklung die Wunden enthüllen, die damit dem Gymnasialwesen geschlagen worden sind; denn dieselben Ursachen werden fortwirken und schließlich zur Denaturierung desselben führen müssen. Die Fragen über die Berechtigungen und über die Gleichwertigkeit von Gymnasial- und Realschulbildung beherrschen von jetzt ab die Litteratur; sie werden aber nicht allein mit sachlichen Gründen zu entscheiden versucht, sondern poli-

Digitized by Google

tische und persönliche Interessen treten schon recht mitbestimmend auf. Von zwei Seiten wird das Gymnasium in seiner bisherigen Verfassung bedrängt; die Gegner werfen ihm einseitige sprachliche Bildung vor und erklären es für ungenügend zur Vorbildung für alle wissenschaftlichen Berufsarten; die Freunde suchen es dadurch zu halten, daß sie nach der von ihnen als mangelhaft getadelten Richtung zu reformieren suchen; gemeinsam ist leider die Schädigung des klassischen Charakters. Große nationale Erlebnisse kommen dazu, und in dem allgemein fühlbaren frischeren Zuge, der durch unser deutsches Leben geht, wird alles auf seine Haltbarkeit geprüft; der sich entwickelnde Parlamentarismus versucht auf einem Gebiete seine Kräfte, welches den leitenden Staatsmännern leider oft genug erst in zweiter Linie steht, und um politische Erfolge herbeizuführen auf anderen Gebieten, wird ein Schwanken zugelassen in den Grundsätzen der Behandlung des höheren Unterrichtswesens. Die Litteratur, wie sie in Einzelschriften und Zeitungsartikeln niedergelegt ist, hat einen im ganzen kampflustigen Charakter, aber ihr Einfluß ist verhältnismäßig unbedeutend, und Eindrücke wie die der Aufsätze von Thiersch und Lorinser sind heute nicht mehr denkbar. Das Gift der Vielschreiberei trägt in sich selbst das beste Gegenmittel; wir haben es meist mit ephemeren Erscheinungen zu thun, die ein paar Wochen besprochen werden, dann aber rasch der Vergessenheit anheimfallen. Nur die Überbürdungs-Litteratur scheint davon eine Ausnahme zu machen; sie ist offenbar zeitgemäß und man kann wohl zugeben, bis zu einem gewissen Grade berechtigt; freilich gegen die Zustände, welche Lorinser angriff, sind die heutigen durchgehends viel unschuldiger, vielleicht aber auch viel schwerer zu heilen. Denn die Individuen sind vielleicht weniger fähig geworden, Anstrengungen nicht etwa zu ertragen, sondern sich aufzuerlegen, die frühere Zeiten für selbstverständlich hielten. Durch das Berechtigungswesen sind widernatürliche Zustände von Schulen und Schülern geschaffen und ein Luxus von Bildung und Bildungsanstalten ins Leben gerufen worden. Aber statt dem Übel die Axt an die Wurzel zu legen und den Überfluß auf vernünftiges Maß zurückzuführen, suchen geschäftige Ärzte Palliativmittel, nach deren Anwendung sich vielleicht eines Tages jenes als heilloses herausstellen wird.

Durch die Stürme des Jahres 1849 war H. Köchly genötigt worden, Deutschland zu verlassen und gleich Hunderten seiner Gesinnungsgenossen im Auslande eine Zuflucht zu suchen. Als in Zürich, wo er Professor der klassischen Philologie an der Universität war, eine Reform des Gymnasiums geplant wurde, reichte er als Mitglied der Aufsichtskommission eine Eingabe an den Erziehungsdirektor Dr. Debo ein, welche in mehr als einer Hinsicht interessant ist. Köchly hat die Frage, ob das Gymnasium die einzige Stätte jeder höheren Bildung sei, für thatsächlich und zwar verneinend entschieden, ganz wie dies oben S. 914 zu lesen ist. Daß die Übungen im Lateinsprechen, lateinische Aufsätze, lateinische Gedichte, litterarische Interpretation am Züricher Gymnasium nicht mehr anzutreffen waren, wird an demselben als besonderer Vorzug gerühmt — freilich mußte Köchly unter den Schattenseiten die verhältnismäßig geringen Leistungen in den alten Sprachen anführen, die sich jedenfalls nicht allein durch den geringeren Stundensatz des Obergymnasiums erklären, wie er ja selbst bezüglich des Griechischen ausdrücklich anerkennt. Mittelhochdeutsch, Französisch, Mathematik und Naturwissenschaft sind nach seiner Ansicht in befriedigendem Zustande. Recht lesenswert auch für heutige Verhältnisse sind seine Ausführungen über die in Zürich zulässige Dispensation vom Griechischen, bekanntlich ein Gedanke, der den Juristen unserer Zeit durchaus sympathisch erscheint. Köchly scheidet scharf zwischen Unter- und Obergymnasium; ersterem weist er als Aufgabe zu, die elementare Grammatik, sowie das leichte und sichere Verständnis der in demselben eingeführten Lesestücke in den altklassischen Sprachen vollständig zu absolvieren. Der Übertritt aus dem Unter- in das Obergymnasium findet infolge eines Promotionsexamens statt; dasselbe soll darthun, daß die Schüler, welche ins Obergymnasium übergehen wollen, das Ganze der lateinischen und griechischen Schulgrammatik theoretisch im Zusammenhange erkannt, sowie praktisch für die Anwendung auf den Einzel-

Digitized by Google

fall im Kopfe haben. Im einzelnen wird dies so ausgelegt: sie müssen a) einem bestimmten Kreis zugehöriger Regeln, wie z. B. über die griechischen Modi in unabhängigen Sätzen, die verschiedenen Gebrauchsweisen von ut ꝛc. in deutscher Sprache klar und zusammenhängend vortragen und mit den nötigen Beispielen belegen, ein lateinisches und griechisches Skriptum, welches keinen Anspruch auf Stilbildung macht, ohne grobe Verstöße gegen die regelmäßige Grammatik, namentlich im Griechischen, mit richtiger Orthographie der gewöhnlichen Formen, übersetzen, beziehentlich gleich in der betreffenden Sprache nachschreiben, die gelesenen Schriftsteller, wo nicht besondere Schwierigkeiten obwalten, nach gehöriger Präparation durchaus rasch und sicher ohne Präparation bei Angabe der unbekannten Vokabeln von seiten des Lehrers wenigstens verständlich übersetzen, bei grammatischer Analyse der Übersetzung die einschlagenden Regeln aus dem Gedächtnisse beibringen und anwenden können. Für die drei Klassen des Obergymnasiums tritt, ohne die Elemente der Grammatik in Vergessenheit geraten zu lassen, eine möglichst umfangreiche, gehörig geordnete und zweckmäßig geleitete Lektüre der altklassischen Schulschriftsteller ein, für welche auch die Privatstudien der Schüler vorzugsweise in Anspruch genommen werden müssen. Das Ziel bei dem Abgange der Schüler auf die Universität ist, daß ihnen die Lektüre dieser Schulschriftsteller in der Regel nicht mehr Mühe, Arbeit und Zeit kostet, als das Studium einer deutschen Schrift streng wissenschaftlichen Inhalts und diesem entsprechender Form. Nur für die griechische Lektüre hat Köchly einen Kanon aufgestellt; zu den obligatorischen Schulschriftstellern soll vor allem Homer gehören, „den der Gymnasiast wie ein deutsches Buch lesen lernen muß", das Verständnis einiger passender Stücke der Lyriker nach einer Anthologie, sowie die jambischen Partieen der für die Schule sich eignenden Tragödien, Herodot, Xenophons Anabasis und Hellen., die erzählenden Teile des Thukydides und einige Reden des Lysias; alles andere (Chöre der Tragödien, Pindar, Demosthenes, Arrians Anabasis) sollen nur fakultativ, d. h. bei besonders guten Jahrgängen vorkommen; lediglich dem von Lehrern zu leitenden Privatstudium der besseren Köpfe wären platonische Dialoge, Isokrates, Plutarch und Lukian zu erlauben. Die deutschen Unterrichtsstunden sollen nicht vermehrt werden, dagegen auf allen Stufen und in allen Fächern auf richtigen, klaren und geordneten Ausdruck gehalten werden. Philosophie wird unbedingt verworfen, die Einführung des Ordinariats empfohlen und auch die Stellung des Rektors festgehalten. Wie vieles verständiger, ruhiger und reifer ist diese Schrift, als die S. 913 angeführten! Noch einen Schritt weiter ging Köchlys Entwicklung, als er kurz nachher an die Universität Heidelberg berufen wurde.

Im Großherzogtum Baden war durch den Sturz des Konkordats eine neue Gesetzgebung zustande gekommen, welche das Verhältnis von Staat und Kirche regelte und die volle Unabhängigkeit der Schule von der Kirche aussprach. Die Forderung einer gänzlichen Umgestaltung gab sich von allen Seiten kund. Auch die Lehrer der Mittelschulen (Lyceen, Gymnasien, Pädagogien) hielten eine Versammlung in Offenburg, in der sie eine Reihe von Forderungen vorbrachten, die meist wenig begründet, unreif und ohne Kenntnis der gymnasialen Entwickelung vorgebracht wurden. Hier wurde die von der Regierung beabsichtigte Errichtung einer Oberschulbehörde für das gesamte Schulwesen unbedenklich gutgeheißen, Rechte und Gehalte der Direktoren und Lehrer gefordert, Abschaffung lästiger Aufsichtsinstitute und eine ausgiebige Ferienordnung verlangt; aber in den brennendsten Fragen der Organisation, namentlich der Verstärkung des klassischen Unterrichts, der Ausdehnung oder Beschränkung der Realien, der Frage des gemeinsamen Unterbaues kam es zu keinerlei Beschlüssen, die irgend einen Wert hätten. Mit Recht wies der verdiente Veteran des badischen Schulwesens, A. Baumstark in Freiburg, in seiner tüchtigen Schrift „Zur Neugestaltung des badischen Schulwesens" auf die Wertlosigkeit der Verhandlungen und Beschlüsse hin, indem er ausführte, daß alles, was auf dem eigentlichen Lehrgebiete nötig sei, in dem Lehrplan von 1836 in zweckentsprechender Weise vorhanden sei und nur der Ausführung harre. Er bekämpfte namentlich die noch

Digitized by Google

weitergehende Vermengung von Real- und humanistischen Anstalten, indem er in außerordentlich treffender Weise die Aufgaben der humanistischen Gymnasien aufstellte und sich aufs glücklichste von jeder philologischen Engherzigkeit frei erhielt. Erst am 1. Oktober 1869 veröffentlichte die neue badische Schulbehörde, der 1862 eingesetzte Oberschulrat, eine neue Verordnung über die Gelehrtenschulen, die in manchen Einrichtungen das Vorbild für alle übrigen deutschen Einrichtungen geworden ist.

Der Lehrkurs ist neunjährig und gliedert sich in einen unteren mit fünf und in einen oberen mit vier Jahreskursen. Die untere Stufe soll außer der Grundlage für die höheren Studien der oberen zugleich einen gewissen Abschluß der Bildung für solche geben, welche die Gelehrtenschule verlassen, um zu einem bürgerlichen Berufe oder auf eine andersartige Lehranstalt überzugehen. Die alten Benennungen Lyceen, Gymnasien, Pädagogien, sowie die Zählung der Klassen von unten herauf wurden beibehalten und machten erst im Jahre 1872 der norddeutschen Benennungsweise Platz. Folgende Lehrgegenstände mit folgender Stundenzahl werden bestimmt: Religion in allen Klassen 2 St. Deutsch V u. VI 4, IV—OII 2, I 3 St. Latein VI—IV 9, III u. II 8, I 7 St. Griechisch III—I 6 St. Französisch IV 4, III u. II 3, I 2 St. Geschichte IV u. III 2, II u. I 3 St. Geographie VI—IV 2, III 1 St. Mathematik in allen Klassen 4, und in IV u. I 3 St. Naturwissenschaft in allen Klassen 2 St. Philosophische Propädeutik I 1 St. Hebräisch II u. I (2 St. fak.). Schreiben VI u. V 3, IV 2 St. Zeichnen VI—III 2, II u. I (2 St. fak.). Singen und Turnen in allen Klassen 2 St. Bei geringer Schülerzahl kann der Oberschulrat eine Ermäßigung der wöchentlichen Unterrichtsstunden ohne Beeinträchtigung des Lehrzieles anordnen. Für Hausaufgaben wird für die drei unteren Klassen $1^1/_2$—2, für III 2—$2^1/_2$, für II u. I $2^1/_2$—3 St. täglich im Durchschnitt bestimmt.

Mit dem deutschen Unterrichte der VI u. V wird ein Kursus der antiken Sagengeschichte verbunden; ebenso soll in I der Lehrer des Deutschen in der Regel den Unterricht in der Philosophie erteilen. Im Lateinischen werden Übungen in der lateinischen Prosodie und Metrik gefordert, Übungen im Lateinisch-Sprechen im Anschluß an eine bestimmte Lektüre empfohlen, freie lateinische Aufsätze als regelmäßige Aufgaben nicht gefordert — seit dem Jahre 1876 geschieht dies wieder, doch in großer Beschränkung —, dagegen sollen Stilarbeiten von V ab jede Woche gefertigt werden. Im Griechischen soll der Unterricht in III u. II Schritt für Schritt von entsprechenden Schreibübungen bezw. mündlichen Übersetzungen begleitet werden, welche bis zum Abiturientenexamen fortgesetzt werden, doch sind dieselben nicht weiter, als es der grammatische Zweck (Festigkeit in den Formen und wesentlichen Regeln der Syntax) verlangt, auszudehnen und ist es dabei nicht etwa auf stilistische Gewandtheit abgesehen. In der Geschichte sind IV u. III für einen elementaren Kursus, II für griechische und römische, I für neuere Geschichte mit besonderer Rücksicht auf Deutschland und ausführlichere pragmatische Behandlung bestimmt. Die Geographie giebt in VI allgemeine Topographie, in V u. IV Baden und Deutschland und Europa (später geändert bezw. umgekehrt), in III die außereuropäischen Länder; in oberen Klassen werden regelmäßige Repetitionen in Verbindung mit dem Geschichtsunterricht angeordnet. Für den mathematischen Unterricht wird ein elementarer Kursus (VI—IV) angeordnet und für V u. IV geometrische Formenlehre in Verbindung mit entsprechenden Übungen im geometrischen Zeichnen bestimmt. Der wissenschaftliche Unterricht, der in Klasse III beginnt, geht in I in der Arithmetik bis zum binomischen Lehrsatz, Kettenbrüchen und diophantischen Gleichungen, in der Geometrie bis zur Stereometrie und den ersten Elementen der neueren synthetischen Geometrie mit besonderer Rücksicht auf die Kegelschnitte. Im naturwissenschaftlichen Unterricht wird ebenfalls ein propädeutischer und ein wissenschaftlicher Kursus unterschieden. Ersterer geht bis zur III einschließlich und umfaßt in VI—IV die Naturgeschichte, in III die Kenntnis der wichtigsten Naturgesetze (später geändert); letzterer giebt in II Grundzüge der Geologie, Mineralogie, Zoologie, Botanik, in I Physik; dabei sollen diejenigen Partieen, welche

Digitized by Google

eine mathematische Begründung nicht zulassen, nur im Überblick behandelt werden. Im Unterrichte der Philosophie sollen empirische Psychologie und formale Logik behandelt und am Schluß des ganzen Unterrichts eine Hodegetik gegeben werden.

Bezüglich der Verbindlichkeit des Unterrichts behält auch diese Ordnung das Dispensationssystem selbst für Orte, in denen neben den Gymnasien Realanstalten bestehen, bei. „Schüler, welche nur in einzelnen Gegenständen am Unterricht teilnehmen wollen, können ausnahmsweise, wenn sie die betreffenden Vorkenntnisse besitzen, als Gäste aufgenommen werden." Erst durch die einheitliche Regelung der Berechtigungsfrage für die Zeugnisse der Einjährig-Freiwilligen wurde hier eine Beschränkung auf die Anstalten kleinerer Orte herbeigeführt. Als Unterrichtszeit werden die Stunden von 8—12 morgens und 2—4 nachmittags bestimmt, eine fünfte Vormittagsstunde ist nur ausnahmsweise zulässig. Für die Promotionen hat der Direktor ein besonderes mündliches und schriftliches Promotionsexamen vorzunehmen, welches sich hauptsächlich mit den etwa zweifelhaften Schülern zu befassen hat. Versetzung eines Schülers, der in einem einzelnen Gegenstande noch zurück ist, ist zulässig unter der Bedingung, daß derselbe sich durch Privatstunden vervollkommnet und erforderlichen Falls später noch einer besonderen Prüfung unterwirft.

In der Abiturientenprüfung wird ein deutscher Aufsatz, ein lateinischer Stil, eine Übersetzung ins Griechische, Übersetzungen aus einem griechischen und einem lateinischen Autor, ein französischer Stil und die Lösung mathematischer Aufgaben gefordert; alle diese Aufgaben, von denen übrigens die Übersetzungen aus den alten Sprachen in das Deutsche bald fielen, wurden von der Oberschulbehörde für alle Anstalten des Landes gemeinsam gestellt. Gegenstände der mündlichen Prüfung sind: Stellen aus einem oder mehreren lateinischen und griechischen Schulautoren; Übersetzung aus dem Französischen, Mathematik und Physik, Geschichte und deutsche Litteraturgeschichte, philosophische Propädeutik; auf Gutbefinden der Prüfungskommission kann auch ein oder der andere Gegenstand wegbleiben. Wichtig für die gymnasiale Entwickelung sind in diesem Lehrplane hauptsächlich folgende Punkte: 1) die Belassung des griechischen Anfangsunterrichts in Klasse III mit Verstärkung der bisherigen Stundenzahl; 2) die Belassung des französischen Anfangsunterrichts in IV mit einer stärkeren Stundenzahl (4 St.); 3) die wirkliche Durchführung eines Stundensatzes von 2 St. für den naturgeschichtlichen Unterricht; 4) die Einführung eines Durchschnittssatzes für häusliche Arbeitszeit. Bei diesem Lehrplane klingen mehrfach die Köchlyschen Einflüsse durch; freilich hatten dieselben im Laufe der Zeit eine nützliche Abklärung erfahren, und die Thesen, welche derselbe im Spätjahr 1867 in dem pädagogischen Vereine Mannheim-Heidelberg gestellt hatte, sind so maßvoll und verständig, daß sie in den norddeutschen Gymnasien heute großenteils verwirklicht sind. In Württemberg, wo der reformatorische Betrieb des Unterrichts sich am reinsten erhalten hatte, mochte aber eine ähnliche Gestaltung des klassischen Unterrichts mit Recht als eine völlige Revolution erscheinen. Die Schulbehörde bezeichnete die mit großem Nachdrucke geübte Komposition als nicht mehr zeitgemäß und wollte sie aus den Abgangsprüfungen und dem Unterrichte der oberen Klassen entfernt und durch die Exposition ersetzt wissen. Aber diese Anschauung war nicht die der württembergischen Lehrerkreise, für welche es der verdiente Rektor des Stuttgarter Gymnasiums Dr. K. A. Schmid unternahm, in einer kleinen Schrift: „Das Recht der lateinischen und griechischen Schreibübungen in den höheren Schulen Württembergs", Gotha 1869, die Berechtigung der bisherigen Übung nachzuweisen. Am Schlusse der trefflichen Auseinandersetzung wies er auf die Gefahren solcher Reformen überhaupt hin; er konnte sich auf eine Äußerung beziehen, die er 15 Jahre früher bei Beschränkung der griechischen Komposition gethan hatte: „Jetzt wirft man in der Meinung, das vom Sturm der Zeit bewegte Gymnasialschiff zu retten, die griechische Komposition über Bord, aber einst wird kommen der Tag, da sich die Zeit mit dieser Komposition nicht begnügen und einer anderen Verwaltung, als die jetzige, gedrängt von dem Geschrei, daß das alles ja nichts nütze, die

Digitized by Google

griechische Sprache und am Ende die klassischen Studien überhaupt opfern wird." Wie berechtigt dieses Wort auch für das übrige Deutschland war, hat die Folgezeit bewiesen. (Vgl. Klix, Z. f. G.-W. 1869, S. 362 ff.)

Durch das Jahr 1866 war eine größere Einigung Deutschlands wenigstens für die Gebiete nördlich des Mains herbeigeführt worden, und die Einführung der preußischen Wehrordnung hatte die Einigung über gewisse Schuleinrichtungen zur Folge. In einer Konferenz von Beamten der norddeutschen Schulverwaltungen wurden betreffs der Klassifikation der höheren Schulen, der Klassenzahl, Kursusdauer, des Alters der Schüler, der Klassenziele von III, II u. I, der wöchentlichen Stundenzahl und der Klassenfrequenz, der Dispensationen, der Qualifikation der Lehrer und ihrer Bestätigung durch die Aufsichtsbehörden, der Maturitätsprüfungen und der Anwesenheit eines Regierungskommissars bei dem mündlichen Teil derselben, sowie der an Schulzeugnisse geknüpften Berechtigung zum einjährigen Militärdienst einheitliche Grundsätze aufgestellt und von den Bundesregierungen im wesentlichen angenommen. Wenn auch diese Bestimmungen nicht dem Gymnasium allein galten, so wurde dasselbe doch von denselben insofern wesentlich berührt, als an ihm eine einheitlichere Gestaltung leichter möglich war, als an den sehr verschieden und abweichend organisierten Realanstalten. Diese einheitliche Entwickelung konnte einige Jahre später als Grundlage für die Ausdehnung im wesentlichen gleicher Grundsätze auf allen deutschen Gymnasien benutzt werden. Ebenso erwies sich schon jetzt der später zu betrachtende Einfluß namentlich der Berechtigung für den einjährigen Militärdienst als wirksam.

Die politische Einheit brachte erst das Jahr 1870, und es war natürlich, wenn auch nicht durchgehends wünschenswert, daß, wie auf allen Gebieten, so auch auf dem der Schule, eine gewisse Einheit erstrebt wurde. In der ersten Begeisterung wurden Vorschläge laut, daß man nicht nur alle höheren Lehranstalten in Deutschland einheitlich gestalten, sondern auch den Prüfungen für das höhere Lehramt allgemeine Gültigkeit verleihen und eine thatsächliche und gesetzliche Freizügigkeit der Lehrer durchführen müsse. Doch kam man — und das war kein Schaden — in Wirklichkeit nicht zur Erreichung dieses Werkes. Die Reichsschulkommission trat im Oktober 1872 in Dresden zusammen, mit dem Auftrage, nicht bloß innerhalb ihrer eigentlichen Aufgabe als begutachtende Instanz für das Einjährig-Freiwilligenwesen zu verhandeln, sondern eine weitere Verständigung unter den deutschen Regierungen über gemeinsame Interessen des höheren Schulwesens anzubahnen.

Das praktische Bedürfnis einer solchen Einigung trat am meisten bei den Maturitätszeugnissen der Gymnasien hervor, um so mehr, als verschiedene für den Umfang des Deutschen Reichs getroffene Bestimmungen namentlich für die höhere militärische Laufbahn, den Post- und Telegraphendienst und in der Gewerbeordnung auch für die Approbation der Ärzte die allgemeine Gültigkeit der Maturitätszeugnisse schon voraussetzten. Im Februar 1874 gelangten die Verhandlungen über die dafür maßgebenden Bedingungen zum Abschluß und im April 1874 trat die Übereinkunft ins Leben, nach welcher die Maturitätszeugnisse der anerkannten deutschen Gymnasien für die Zulassung zu den Universitätsstudien und für alle öffentlichen Verhältnisse gleiche Geltung haben sollten.

Nach dieser Abmachung beträgt die Kursusdauer des vollständigen Gymnasiums mindestens neun Jahre, wobei die Aufnahme in die unterste Klasse in der Regel nicht vor dem vollendeten neunten Lebensjahre erfolgt. Der Wechsel einer Anstalt darf dem Schüler hinsichtlich der ordnungsmäßigen Kursusdauer keinen Zeitgewinn einbringen. Der Unterricht darf im allgemeinen nur von Lehrern erteilt werden, welche sich über ihre Qualifikation genügend ausgewiesen haben. Die Zulassung zur Maturitätsprüfung oder die Dispensation von einer der dabei reglementmäßig zu erfüllenden Bedingungen bleibt von dem Urteile der Prüfungskommission des Gymnasiums abhängig; in Fällen außerordentlicher Art kann eine derartige Dispensation nur von der Centralbehörde des betreffenden Staates gewährt werden. Obligatorische Prüfungsgegenstände sind: Deutsch,

Digitized by Google

Lateinisch, Griechisch, Französisch, Mathematik und Geschichte; die übrigen Lehrgegenstände sind fakultativ. Schriftliche Klausurarbeiten sind überall: deutscher Aufsatz, lateinische Arbeit (Aufsatz oder Extemporale, oder beides) und die Lösung mathematischer Aufgaben. Darüber hinaus kann jeder Staat eine Übersetzung ins Griechische, Deutsche, Französische nach seinem Ermessen verlangen. Als Maßstab für die Erteilung des Reifezeugnisses gelten im allgemeinen die Anforderungen des preußischen Prüfungsreglements. Dabei ist ausnahmsweise die Kompensation zulässig, nach welcher das Zurückbleiben in einem Gegenstande durch desto befriedigendere Leistungen in einem anderen gedeckt wird. Eine solche Ausgleichung ist namentlich in dem gegenseitigen Verhältnis der alten Sprachen zu der Mathematik anwendbar; doch dürfen in dem zu kompensierenden Gegenstande die Leistungen nicht unter das Maß der zur Versetzung nach Prima erforderlichen Kenntnisse heruntergehen. Bei jeder mündlichen Maturitätsprüfung ist ein Regierungskommissar zugegen, der die Zeugnisse mit vollzieht; ausnahmsweise kann auch der Direktor des Gymnasiums zum Kommissar bestellt werden. Junge Leute, welche die Prüfung als Extraneer abzulegen wünschen, können dies in der Regel nur in demjenigen Staate thun, dem sie angehören; sie können sich das Gymnasium nicht wählen, bei welchem sie sich prüfen lassen wollen, sondern haben darüber die Bestimmung der betreffenden Schulaufsichtsbehörde einzuholen.

Durch diese Übereinkunft war eine gleichartige Entwickelung der Gymnasien, wenn denselben auch im einzelnen alle Freiheit der Bewegung belassen wurde, eingeleitet, und im Laufe der nächsten Jahre fand in verschiedenen Staaten, wie z. B. in Bayern und Hessen, wo bisher nur achtjährige Kursusdauer bestanden hatte, eine Adaptierung an die Vereinbarung statt. Es läßt sich nicht leugnen, daß hiermit ein wichtiger Schritt auf dem Gebiete geistiger Einigung geschehen war; freilich war auch eine gewisse schablonisierende Uniformierung damit verbunden. Immerhin leistete der Partikulargeist gegen zu weitgehende Tendenzen wirksamen Widerstand. Dagegen kam es nicht zu allgemeiner Gleichstellung der Zeugnisse für das höhere Lehramt, da die Verschiedenheit der Prüfungsverfahren teilweise zu erheblich war und die Einzelstaaten ihre bewährt gefundenen Einrichtungen beizubehalten wünschten; nur für das Probejahr wurde folgerichtig die Einrichtung getroffen, daß dasselbe auch in einem anderen Staate als demjenigen, in welchem der Kandidat die Prüfung für das Lehramt bestanden hat, abgehalten werden kann und daß die darüber von den betreffenden Schulaufsichtsbehörden ausgestellten Zeugnisse allgemeine Gültigkeit haben.

Es lag in der Natur der Sache, daß nach den aufregenden und großartigen Erfolgen des Krieges, sobald der Friede eingetreten war, sich die Aufmerksamkeit den inneren Verhältnissen mit stärkerer Intensität zuwandte. Der Kampf der Realschule um Gleichstellung mit dem Gymnasium hatte nie geruht. Nachdem im Anschlusse an die Unterrichts- und Prüfungs-Ordnung von 1859 auch die Berechtigungen der Abiturienten erweitert worden waren, wurden von vielen Kommunen Realschulen I. O. errichtet, ohne daß das Bedürfnis sorgfältig erwogen worden war; als die oberen Klassen eine geringe Schülerzahl aufwiesen, wurde nicht der Weg betreten, der allein der geeignete war, nämlich die Zahl dieser Anstalten zu beschränken bezw. die vorhandenen zum Teil in Realschulen II. O. zu verwandeln, sondern der Magistrat in Posen verlangte in einer Petition an den Unterrichtsminister, der sich einige andere Stadtbehörden anschlossen, die Zulassung der Realschulabiturienten zu den Universitätsstudien; als der Minister erklärte, nicht darauf eingehen zu können, erfolgte ein Petitionssturm an das Abgeordnetenhaus in den Jahren 1868 und 1869. Aber auch jetzt blieb der Minister fest und sein Kommissar erklärte nach einer durchaus treffenden Erörterung der Frage in der Unterrichts-Kommission des Abgeordnetenhauses: „Ich kann keine Aussicht eröffnen, daß die Regierung auf den Antrag aus Posen eingehen wird." Die Kommission vereinigte sich schließlich zu dem einstimmigen Antrage, die Petition der Staatsregierung zur Erwägung und als Material zu dem in der Verfassungsurkunde in Aussicht ge-

Digitized by Google

stellten Unterrichtsgesetze zu überweisen. Schon hier beginnt jene Verquickung der Realschulfrage mit politischen Motiven, welche derselben bis zum heutigen Tage anhaften. Die großen Städte, in welchen sich Realschulen I. O. befinden, sind meist in den Händen der Liberalen, und diese halten es für politisch wichtig, sich die Stadträte und Stadtverordneten nicht zu entfremden; so ist häufig die Vertretung der Realschule zu einer stillschweigenden Verpflichtung der Abgeordneten liberaler Richtung geworden. Dem Antrage der Unterrichtskommission entsprechend forderte der Minister v. Mühler am 9. November 1869 ein Gutachten darüber von sämtlichen Fakultäten der Landes-Universitäten; diese Gutachten (Akademische Gutachten über die Zulassung von Realschulabiturienten zu Fakultätsstudien, Berlin 1870) sprechen sich im allgemeinen und überwiegend gegen den für die Realschule erhobenen Anspruch aus, oder, falls sie denselben günstig sind, setzen sie meist fundamentale Umgestaltungen und gesteigerte Leistungen voraus. Von einigen Fakultäten wird die Sache als eine Lebensfrage der deutschen Bildung angesehen und die Besorgnis ausgesprochen, durch etwaige Nachgiebigkeit der Regierung werde das Bildungsniveau der Universitäten herabgedrückt werden. Die Antwort des Ministeriums war die Verfügung vom 7. Dezember 1870, welche den Reifezeugnissen der Realschule I. O. in Bezug auf die Inskription bei der philosophischen Fakultät der Universitäten hinfort dieselbe Gültigkeit beilegte, wie den Gymnasialzeugnissen. Von dem Minister Falk wurde 11. März 1872 die Gleichstellung auch auf den Genuß akademischer Benefizien und Honorarstundung ausgedehnt. Allerdings hatte die Regierung sich bei dieser Konzession hauptsächlich durch die Erwägung leiten lassen, „daß in einer Zeit, wo auf den Universitäten gerade die mathematischen und Naturwissenschaften stärker vertreten sind als je zuvor und von seiten der Regierung die ausgedehnteste Pflege finden, wo nicht nur Pharmaceuten, sondern auch der Landwirtschaft Beflissene als Studierende aufgenommen werden, der freie Zugang zu den Vorlesungen jungen Leuten nicht wohl verschlossen sein dürfe, welche bis zum Alter von 18 und mehr Jahren den Kursus von Lehranstalten absolviert haben, deren Hauptunterrichtsgegenstände in den oberen Klassen Mathematik und Naturwissenschaften sind". — Es war nun allgemein zugestanden, was schon seit längerer Zeit auf einzelne Gesuche zu gewähren Praxis gewesen. Mitgewirkt hatte auch der in mehreren Provinzen fühlbare Mangel an Lehrern der neueren Sprachen und der Naturwissenschaften, zu deren Studium immer schon Realschulabiturienten übergegangen waren; für das Lehramt der neueren Sprachen an höheren Schulen wurde gleichwohl vor wie nach der Weg durch das Gymnasium als der zweckmäßigere angesehen." (Wiese, Die höheren Schulwesen in Preußen 3, 34.)

Dieses Vorgehen der Regierung mußte schlimme Folgen haben. Zunächst wurden die Motive, welche mehrere Jahre später veröffentlicht wurden, nicht allgemein bekannt und denselben natürlich andere untergeschoben; aber schlimmer war, daß dieselben nicht ausreichend waren, um einen solchen Schritt zu rechtfertigen; der Vergleich mit dem Apotheker und Landwirt trifft nicht zu, da ja beide künftig die Universitätswissenschaften nicht *lehren* wollen, speciell für das Studium neuerer Philologie fehlte die notwendige sprachliche Grundlage, ohne die dasselbe stets des wissenschaftlichen Charakters entbehren und zur baren Routine werden muß. Aber hätte die Regierung offen erklärt, aus der Not eine Tugend zu machen, so hätte dies noch eine gewisse Rechtfertigung der Maßregel sein können; so wurde rasch von einer rührigen Agitation verbreitet, diese Maßregel sei eine Anerkennung der besseren Vorbereitung der Realschulabiturienten für die betreffenden Fächer. Und das konnte sich das Ministerium auch sagen, daß „diese Beachtung der von vielen Seiten geäußerten Wünsche" die Agitation nicht zum Stillstande bringen, sondern zu weiteren Wünschen ermutigen werde. An die Stelle der städtischen Kuratorien traten jetzt die bei der Frage persönlich interessierten Realschuldirektoren und Lehrer. Wiederholt wurden Versammlungen abgehalten, Beschlüsse und Resolutionen gefaßt, Petitionen vorbereitet, ein Realschullehrer-Verein mit bestimmten Beiträgen ge-

Digitized by Google

gründet, durch Zeitungen, eigens zu diesem Zwecke gegründete Zeitschriften und Broschüren auf die öffentliche Meinung in einer bisher im Schulwesen unbekannten Weise einzuwirken versucht. Die bescheidensten Forderungen gingen auf die Zulassung der Realschul-Abiturienten zum Studium der Medizin, die weitergehenden auf Zulassung zu allen Fakultätsstudien, während die weitestgehenden in Erwartung des baldigen Eingehens der Gymnasien die Realschulen für die eigentlichen und allgemeinen Lehranstalten erklären, wo die Vorbereitung zu höheren Studien gewonnen werden könne. Man appelliert dabei an das Nationalitätsgefühl, wirft den Gymnasien mit ihrem altsprachlichen Unterrichte undeutsches Wesen vor, klagt sie der Verbildung an, weil in der Grammatik die Regel immer wieder durch Ausnahmen unsicher gemacht werde, während Mathematik und Naturwissenschaften es nur mit ausnahmslosen Gesetzen zu thun hätten; aus diesen Gründen wird die Realschule als die alleinige wahrhaft nationale Schule bezeichnet, der deshalb auch die Zukunft gehöre. (Über das Nähere s. Wiese a. a. O. 2, 31 ff., 2, 33 ff.)

Neben diesem Kampfe, der in letzter Linie auf die Zerstörung des Gymnasiums und Ersetzung desselben durch die Realschule ausging, laufen Bestrebungen, das Gymnasium als eine bewährte und segensreiche Einrichtung zu erhalten und zu sichern, ja demselben wieder die alleinige Vorbereitung für das Universitäts-Studium zuzuweisen. Dieses geschieht teils durch allgemein wissenschaftliche Betrachtung, welche auf die Grundlagen der höheren Bildung überhaupt basiert wird. Unter diesen Arbeiten verdient wegen ihrer Sachkenntnis, Gründlichkeit und dialektischen Schärfe die Schrift: „Videant Consules! Zur Orientierung über Fragen des höheren Bildungswesens, insonderheit über die Forderung der Gleichberechtigung der Realschulen mit den Gymnasien. Görlitz 1874." besondere Erwähnung. Hier wird namentlich der Zusammenhang der Realschul-Agitation mit dem politischen Leben klar dargelegt und die Grundlosigkeit der Ansprüche auf Gleichwertigkeit beider Bildungswege, sowie der bleibende Wert der Gymnasialbildung völlig überzeugend nachgewiesen. Teils sucht man durch praktische Gestaltung des höheren Schulwesens die Quellen zu verschließen, welche die Realschulfrage möglich gemacht haben.

Um zu diesem Ziele zu gelangen, soll für die eigentlichen Bürgerkreise eine Schule errichtet werden, welche deren Bedürfnissen in wirklich ausreichender Weise entspricht und dadurch geeignet erscheint, die jetzt zahlreichen Elemente aus dem Gymnasium zu entfernen, welche sich hier nur die Berechtigung für den einjährigen Militärdienst ersitzen wollen, ohne die Ziele des Gymnasiums zu erreichen. Während die „Briefe über Berliner Erziehung", Berlin 1871, solche Schulen vom 7. bis 17. Jahre mit deutscher Sprache, Litteratur, Geographie und Geschichte als Hauptgegenstände in Aussicht nehmen, an welche sich Mathematik und Naturwissenschaften, allgemeine Geographie (?), politische und Kulturgeschichte (?), Religion und neuere Sprachen so anlehnen sollen, wie gegenwärtig auf den Gymnasien an die alten Sprachen, machte der Stadtschulrat Dr. Fr. Hofmann in Berlin „Über die Einrichtung öffentlicher Mittelschulen in Berlin. Bericht an den Magistrat" Berlin 1869 (vgl. Bonitz in der Z. f. G.-W. 1869 S. 497 ff. und Vortrag in der Singakademie zu Berlin, Preuß. Jahrbb. 1875) den Vorschlag, besondere Mittelschulen zu errichten, deren Kursusdauer 9 Jahre (vom 6.—15. Jahre) umfaßt. Die drei unteren Klassen sind Elementarklassen und können zugleich als Vorschulen für Gymnasien und Realschulen benützt werden. Die Lehrgegenstände der folgenden 6 Klassen sind die der höheren Bürgerschule mit Ausschluß des Lateinischen und Englischen, also mit nur einer fremden Sprache, dem Französischen. Diese Schulen, welche unzweifelhaft von allen bisherigen Konstruktionen dem Bedürfnisse der weiteren Bürgerkreise am meisten entsprechen würden, haben indessen bis jetzt sich nur vereinzelt entwickeln können, da vor wie nach die Militärbehörde an dem Nachweise zwei fremder Sprachen für die Berechtigung zum einjährigen Militärdienste festhält, obgleich es auf der Hand liegt, daß der intensive und ausgedehnte Betrieb einer frem-

Digitized by Google

den Sprache eine viel ausgiebigere Geistesgymnastik herbeiführen würde, als die mangelhafte Betreibung von zwei fremden Sprachen, die sich nicht bloß gegenseitig beeinträchtigen, sondern auch viele Schüler verhindern, das Ziel rechtzeitig zu erreichen, dessen sie bei einer sicher wären. Schon aus diesem Grunde ist die von Schütz Z. f. G.-W. 1870, S. 1—32 empfohlene Aufnahme von Latein in die Mittelschule unbedingt zu verwerfen. (Vgl. Bonitz eb. S. 33 ff.)

Einen ganz anderen Weg schlägt eine Schrift ein „Die Bildungsfrage gegenüber der höheren Schule. II. Das Gesamtgymnasium". Von einem Schulmann. Berlin 1873, die weniger um der Ausführbarkeit als um der Kuriosität ihrer Vorschläge erwähnt werden muß. Der Verfasser ist von dem Werte der klassischen Bildung durchaus überzeugt; auch er will dieselbe erhalten; das Universitätsstudium scheint ihm ohne dieselbe unmöglich. Aber er will auch der Linguistik, d. h. den neueren Sprachen und den Naturwissenschaften ihr Recht werden lassen; die Realschulen hält er für eine ganz verfehlte Schulart, die keineswegs den Anforderungen einer höheren nationalen Bildung zu entsprechen vermöge. Aus diesem Grunde hält er überhaupt keine der bestehenden Schularten für ausreichend und konstruiert das Gesamtgymnasium, d. h. im wesentlichen eine Vereinigung von drei Fachschulen Collegium Classicum, linguisticum und naturalisticum. Jede derselben verfolgt rein und unbeirrt ihre speciellen Zwecke, der Wert für die Gesellschaft liegt in ihrer Vereinigung. Leider hat der Verfasser es unterlassen im einzelnen — und darauf kam alles an — darzustellen, wie dies geschehen soll; denn seine Andeutung, daß man in dem einen Kollegium einer oberen, in anderen einer niederen ꝛc. Klasse angehören könne, ist doch nichts anderes als eine Reproduktion des alten Fachsystems. An und für sich ist der Gedanke nicht unbedingt zu verwerfen, obgleich er bei unserer heutigen uniformierenden und mechanisierenden Tendenz des höheren Unterrichtswesens ziemlich allgemein verworfen wird; aber er mußte auf seine praktische Verwendbarkeit geprüft werden, und diese würde, wie wir fürchten, nicht zu erweisen und noch weniger zu erreichen sein.

Mitten in diesem Widerspruche der Meinungen trat in Preußen eine wichtige Änderung ein: der Minister von Mühler wurde entlassen und durch den Kultusminister Falk ersetzt. Zur Orientierung der Regierung und um für das beabsichtigte Unterrichtsgesetz eine sichere Grundlage zu gewinnen, berief der neue Minister im Oktober 1873 eine Konferenz in Berlin, welche über verschiedene Fragen des höheren Schulwesens ein Gutachten abgeben sollte. Die erste Frage, welche zur Erörterung stand, ob zwei getrennte gleichberechtigte Anstalten für eine vorzugsweise humanistische und eine vorzugsweise realistische Bildung der Jugend beizubehalten seien, wurde von der Mehrheit der Versammlung in bejahendem Sinne beantwortet; doch waren die Stimmen ebenfalls weit überwiegend, welche, wenn durch die weitere Entwickelung eine größere Vereinfachung herbeigeführt werden sollte, das Gymnasium als die höhere Bildungsschule, nicht aber die Realschule bezeichneten; von letzterer will eine überwiegende Mehrheit das Latein überhaupt ferngehalten, d. h. die echte Bürgerschule aus ihr gemacht sehen. Ebenfalls ziemlich übereinstimmend wird die Einrichtung von sog. Hofmannschen Mittelschulen als wünschenswert bezeichnet, da hierdurch allein dem Bedürfnisse des Bürgerstandes gedient und eine Entlastung der höheren Schulen von ungeeigneten Elementen ermöglicht werde. War das Nebeneinandergehen der beiden Arten von Schulanstalten als wünschenswert erkannt, so war die Beibehaltung der sog. Bifurkation oder die Herstellung eines gemeinsamen Unterbaues gewissermaßen nur die Konsequenz, über deren Ausdehnung freilich die Ansichten sehr weit auseinandergingen. Bei den Verhandlungen über den Lehrplan der Gymnasien fanden nur wenige Vorschläge auf Änderungen eine Majorität; so die Anträge auf Ausstattung des naturwissenschaftlichen Unterrichtes mit 2 St. und des mathematischen mit 4 St. durch das ganze Gymnasium; die Verlegung des Griechischen nach Tertia fand ebenso viele Anhänger als Gegner, während die des Französischen nach Unter-Tertia die Majorität gegen sich hatte. Eine weitere Aus-

Digitized by Google

dehnung der Zulassung der Realschul-Abiturienten zu den Universitäts-Studien fand keinen Beifall, vielmehr wurde mehrfach hervorgehoben, daß die Vorbereitung der Realschul-Abiturienten für das Studium der neueren Philologie nicht als ausreichend erscheinen könne.

An die Verhandlungen der Berliner Oktober-Konferenz schloß sich eine ganze Litteratur an.

Als Ausführung einer auf der Konferenz gemachten Andeutung einer Änderung des mathematischen Unterrichts ist die Schrift von W. Gallenkamp anzusehen, Die Reform der höheren Lehranstalten, insbesondere der Realschulen, Berlin 1874. Sie ist für die Gymnasialreform nur insofern in Betracht zu ziehen, als hier ein Vertreter der mathematisch-naturwissenschaftlichen Richtung ausspricht, daß bei 4 St. Mathematik in jeder Klasse der Gymnasiast eine Vorstellung davon gewinnen könne, wie die Mathematik die Sprache, das Organ der Naturforschung sein könne, bezw. daß er in die höhere Geometrie und in die höhere Analysis bei diesem Stundensatze eingeführt werden könne. (Diesen Nachweis hat Gallenkamp in der Z. f. G.-W. 1877 S. 1 ff. im einzelnen zu erbringen und des weiteren zu begründen versucht.) Ebenso kann nach seiner Ansicht der Unterricht in der Naturgeschichte und der Naturlehre wohl betrieben und von wissenschaftlich wie pädagogisch tüchtigen Männern mit Benützung der nicht knapp zu bemessenden notwendigen Lehrmittel gegeben bei zwei wöchentlichen Stunden in allen Klassen das für die allgemeine Bildung Notwendige wohl leisten. Einer der wärmsten Vertreter der Realschule war in der Konferenz der Direktor der Realschule zu Düsseldorf, J. Ostendorf. Sein Vorschlag, den fremdsprachlichen Unterricht mit dem Französischen zu beginnen, war im allgemeinen abgelehnt, ein Versuch ihm persönlich zugestanden worden. In einer Kritik, die er über die Konferenzversammlungen in der Schrift „Die Konferenz zur Beratung über das höhere Schulwesen des preußischen Staates", Düsseldorf 1874, veröffentlichte, bezeichnet er, überall mit starker Hervorhebung seiner Person, als Bedingungen für die Befähigung des Gymnasiums für sämtliche Fakultäten vorzubilden, 4 St. Mathematik und 2 St. Naturwissenschaften durch das ganze Gymnasium, 2 St. Geographie von VI—O III, Verlegung des Griechischen aus IV nach U III und event. Reduktion des Lateinischen in VI und IV auf 7—8 St. wöchentlich.

Der Rektor der Schulpforte Karl Peter trat mit einer Schrift „Ein Vorschlag zur Reform unserer Gymnasien", Jena 1874, hervor. Er weist zunächst zur Erklärung der unbefriedigenden Leistungen auf die Belastung der Gymnasien mit nicht geeigneten Schülern (von 100 Sextanern erreichen nur 15 die Prima) infolge der Berechtigungen hin und verwirft die Ansicht, daß das Gymnasium eine selbständige und abgeschlossene Bildung geben könne, um sich zu bestimmten Reformvorschlägen zu wenden, welche darin gipfeln, daß in Bezug auf Unterrichtsweise und Unterrichtsgegenstände zwischen den unteren und oberen Gymnasialklassen strenge geschieden werden müsse, daß in jenen das eigentliche Lernen mit mehr Nachdruck und Konsequenz getrieben, in diesen der Freiheit und Individualität der Schüler mehr Rechnung getragen werden müsse, als bisher geschehen sei. Im einzelnen wird auf der unteren Stufe für die lateinische und griechische Formenlehre die Methode der vergleichenden Sprachforschung verworfen, für die Syntax eine Teilung unter die verschiedenen Stufen nach Längenschnitten und Verzicht auf systematische Vollständigkeit der Observationen gefordert; die Lektüre soll statarisch sein und immer zuerst ein wörtliches Übersetzen fordern, der Unterricht in der Geschichte hauptsächlich das Auswendiglernen von Tabellen mit Nachdruck betreiben, während für die Naturgeschichte Anschaulichkeit notwendig erscheint.

Im Obergymnasium, wozu der Eintritt durch ein Examen erlangt wird, werden obligatorische und fakultative Fächer unterschieden. Zu den ersteren rechnet Peter nur die klassischen Sprachen und Mathematik; alle anderen Lehrgegenstände sind fakultativ. Für Lateinisch und Griechisch fällt ein besonderer grammat. Unterricht fort, die Skripta und Extemporalien werden beschränkt, die lateinischen Aufsätze fallen fort. Dafür soll

Digitized by Google

eine umfassende und gründliche Lektüre eintreten: Ilias, Herodot (wenigstens die zweite Hälfte), alle Dramen des Sophokles, Thucyd. l. 1. 6. 7, Plato Apol. Krit. Phädo. Protagoras, Demosthen. or. olynth. und philipp. und de coron. — begabte Schüler auch Eurip. und Aeschyl. — Plautus oder Terenz (3—4 Stücke), Aeneis, Oden. Satir. und Epist. des Horaz, mehrere Bücher des Livius, Sallust, Cicero mehrere Reden (bes. pro Rosc. Amer., eine Verrina, de imp. Cn. Pomp., pro Muren. pro Milon. in Catil. de senectute, Tuscul. 1. 5. Einl. zu 1. 3. de orator.) und eine abgeschlossene Partie der Zeitgeschichte in Ciceros Briefen. Tac. Germania, Dial., ein großer Teil der Annal. und Histor. In der Mathematik scheint nun Peter mehrfach zu weit zu gehen, doch giebt er hier keine Einzelheiten. Von den fakultativen Gegenständen wird vorausgesetzt, daß jeder Gymnasiast wenigstens einen oder den anderen für sich auswähle. Im Deutschen wird Mittelhochdeutsch und Lektüre des Nibelungenliedes, der Kudrun und Walthers, sowie von Klopstock, Lessing, Goethe und Schiller gefordert, Übung in freien Vorträgen und jede Übertreibung in den deutschen Aufsätzen verworfen. Für die Geschichte wird bis zum Ende des Mittelalters Lektüre in Quellenschriften, für die Neuzeit von bedeutenderen Darstellungen empfohlen. Im Französischen soll auf die mittelalterliche Sprache Rücksicht genommen, einiges gelesen und dabei die Beziehungen zum Lateinischen hervorgehoben werden. Peter glaubt, daß auf diese Weise der jetzt so sehr vermißte freudige, auf ideale Ziele gerichtete Lerneifer wieder in die oberen Klassen einkehren werde. Die Schüler würden nach Erweiterung ihrer Bildung hungerig zur Universität gelangen, sie würden auch einen ausgebildeten Wahrheitssinn mitbringen. Es ist selbstverständlich bei Peters Vorschlägen, daß die Maturitätsprüfung verworfen und statt derselben eine Übergangsprüfung bei dem Übergange von dem Unter- auf das Ober-Gymnasium gefordert wird; höchstens will Peter zulassen, daß jeder Abiturient beim Abgange zwei umfassende Abhandlungen, eine lateinische und eine deutsche hinterlasse, in denen er sich über Teile seiner Lektüre nach der einen oder der anderen Seite hin auszusprechen hat; soll an einer mündlichen Prüfung festgehalten werden, so soll dieselbe nur an einem, höchstens zwei Gegenständen zu dem Zwecke vorgenommen werden, um die gewonnenen Einsichten der Examinanden und zugleich die Fertigkeit im mündlichen Ausdruck zu prüfen. Der Stundenplan soll so eingerichtet werden, daß es einem Schüler möglich wird, an allen fakultativen Lehrstunden teilzunehmen.

Man sieht leicht, daß für die Anschauungen Peters seine Erfahrungen von einem Internate vielleicht mehr, als ihm selbst bewußt war, bestimmend waren. Trotzdem wäre es für unsere Anstalten vielleicht ein großes Glück, wenn sie in diese Richtung gelenkt würden; nur ist an die Erreichung dieses Zieles gewiß noch lange nicht zu denken. Und andererseits stehen den Vorschlägen doch auch gewichtige Bedenken entgegen. Für fundamental hält Peter die Fernhaltung ungeeigneter Elemente von den oberen Klassen; an einer Anstalt wie Pforte mit bestimmter Tradition und mit gesetzlich geschützter Ausschließlichkeit ist dies durchführbar, gewiß nicht in den offenen Anstalten. Mit der Schaffung geeigneter Vorbildungsanstalten für diejenigen Schüler, welche das Gymnasium nicht durchlaufen wollen, allein wird es nicht gethan sein; es ist in sehr vielen Fällen unmöglich und bei der von Peter vorgeschlagenen mechanischen, rein receptiven und gedächtnismäßigen Art des Unterrichts in den unteren Klassen noch erheblich schwerer zu beurteilen, ob ein Schüler zum Studieren fähig ist; die Fähigkeit des eigenen Urteils läßt sich gar nicht feststellen, wo es gerade darauf ankäme, beim Übergange auf das Obergymnasium. Und wo sollen Eltern ihre Söhne hinsenden, wenn sie ihnen eine über die Mittelschule hinausreichende allgemeine Bildung zu gewähren beabsichtigen, ohne sie jedoch später studieren lassen zu wollen? Ebensowenig wird die gänzliche Beseitigung der grammatischen Übung im Obergymnasium unbedenklich erscheinen können; ob aber gerade dann die Fähigkeit zu so ausgedehnter Lektüre vorhanden wäre, muß mehr als fraglich erscheinen. Und was endlich das Prinzip der freien Wahl unter den fakultativen Gegenständen betrifft, wird ein Junge von 14—15 Jahren

Digitized by Google

wirklich diese Möglichkeit besitzen? Aber trotz alledem scheinen diese Vorschläge so bezeichnenswert, daß man, vielleicht am besten an einem Internate, einmal den Versuch mit deren Verwirklichung machen sollte.

Einen mit Peter vielfach übereinstimmenden Standpunkt nimmt Tycho Mommsen ein in einem Teile seiner „Sechzehn Thesen zur Frage über die Gymnasialreform" Pr. Jahrb. Bd. 34, S. 149—184. Indem er die Uniformierung des höheren Schulwesens bekämpft und durch ein Unterrichtsgesetz nur wenige einfache und klare Grundsätze aufgestellt wissen will, vindiziert er dem Gymnasium den Charakter der Vorbereitungsschule zur Universität, die eine abschließende Bildung weder geben kann noch soll. Zur Erreichung dieses Zieles dienen in erster Linie die klassischen Sprachen, in zweiter die Mathematik, in dritter der deutsche Aufsatz; alle anderen Gegenstände würden in den 3 Oberklassen am besten nur fakultative Lehrgegenstände sein. In den klassischen Sprachen ist das Hauptziel ein bequemes und sicheres Verständnis der Schriftsteller und das Kennenlernen der besten Werke der griechisch-römischen Litteratur; erst als zweites kommt dazu auch die völlige grammatische Korrektheit und stilistische Fertigkeit im schriftlichen Ausdruck. Kann also beides nicht vollständig erreicht werden, so ist es besser, daß im zweiten Punkte nachgelassen werde. Das Abiturienten-Examen muß in diesem Sinne und in anderen Punkten wesentliche Veränderungen erfahren. Mommsen rechnet dazu, daß dem Lehrerkollegium, nicht dem staatlichen Kommissarius die Leitung der Prüfung zustehe; dieselbe könne nach Peters Vorschlag eingerichtet werden; sie kann dabei entweder auf die Hauptgegenstände der Prüfung eingeschränkt, für diese aber erweitert oder auf alle Gegenstände des Prima-Unterrichtes und auch dann durch größeren Zeitaufwand auf jedes Fach ausgedehnt werden. Eine allgemein bindende Norm empfiehlt sich einstweilen nicht, sondern man lasse nach den von jedem einzelnen Lehrer-Kollegium gemachten Vorschlägen die verschiedensten Arten und Formen gelten.

Wenn auch einige akademische Korporationen den Versuch haben machen wollen oder im einzelnen noch machen mögen, mit anders als durch das Gymnasium vorbereiteten Schülern ihre Aufgabe zu lösen, so hat der Staat doch, da bisher alle Experimente derart sich als mißlungen erwiesen haben, keinen Grund deshalb seine Gymnasien zu ruinieren; von Bi- oder gar Trifurkation zu gunsten der Gleichmäßigkeit mit der Realschule, auf Kosten des Kernes des Gymnasialunterrichtes kann nicht die Rede sein. Diese Sätze werden aus einer reichen und wertvollen Erfahrung begründet, da Mommsen Lehrer an einem Realgymnasium und Direktor an einem anderen war. Namentlich darf das Griechische nicht erst in U III beginnen, ohne das Gymnasium zu degradieren; Mommsen ist sogar geneigt, den Elementarunterricht in dieser Sprache lieber nach V zu verlegen. Das Französische sollte fakultativ werden, dann aber schon in VI anfangen.

Auf anderem, aber doch nicht ganz unähnlichem Standpunkte steht die Schrift von Ernst Laas „Gymnasium und Realschule", Berlin 1875. Sie empfiehlt die Einheitsschule, indem sie zunächst den Nachweis erbringt, daß die heutige Realschule weder in organischem Prozesse von innen heraus gewachsen, noch den Bedürfnissen des Standes, für den sie geschaffen wurde, entsprechend eingerichtet sei, denen einzig die Hofmannsche Mittelschule entspreche. Das Gymnasium ist in der Weise zu reformieren, daß Religionsunterricht in allen Klassen bis I 2 St. erhält, in I wegfällt, Schreiben in VI und V 3 St. (über schlechte Schreiber wird in IV solange Teilnahme an einer Extraschreibstunde verhängt, bis sie sich gebessert haben), im Zeichnen in VI—IV 2 St., Deutsch bis I 2, in I 4 St., Geographie und Geschichte in allen Klassen 3, Mathematik 4, Naturwissenschaften 2, Französisch in IV 3, in den übrigen Klassen 2, Griechisch von UIII—I 7, Latein VI—IV 10, UIII—UII 8, OII—I 6 St.; fakultativ werden von OII 2 St. Latein, 2 Hebräisch und 2 Englisch, von UII 2 St. Zeichnen erteilt. In den drei unteren Klassen ist die Stundenzahl 28, in den übrigen 30. Für die Maturitätsprüfung wird gefordert: deutscher Aufsatz, lat. Striptum, mathematisch-physikalische Arbeit, griech. Scriptum oder Übersetzung aus dem Griechischen ins

Digitized by Google

Deutsche, lat. Aufsatz oder Übersetzung aus dem Englischen oder Hebräischen (letztere und Analyse) ins Deutsche. Mündlich wird eine Übersetzung aus dem Lateinischen (Cicero oder Horaz), Griechischen (Prosaiker oder Dichter) und Französischen, ein Examen in Geschichte, Geographie, Mathematik und Naturwissenschaften verlangt. Der Laasssche Plan ist so maßvoll, daß er schon um seiner konservativen Tendenz willen am meisten Aussicht auf Verwirklichung hatte, wenngleich die Ansetzung von bloß 2 fakultativen Stunden den diejenigen nicht befriedigen konnte, welche mit Peter eine freie Gestaltung der Arbeit in den oberen Klassen verlangten. Besonders wertvoll ist der von ihm erbrachte Nachweis, daß an der modernen Realschule das deutsche Volk kein natürlich erwachsenes Gut verlieren würde, und die Betonung der Notwendigkeit einer einheitlichen Vorbildung der leitenden Stände.

Von dem Standpunkte philosophischer Konstruktion aus gelangt E. v. Hartmann „Für Reform der höheren Schulen", Berlin 1875, ebenfalls zur Einheitsschule, deren Centrum das Griechische sein soll, während Latein verworfen wird. Mathematik und Physik, die Entwickelungsgeschichte der Erde und der Organismen, Französisch und vergleichender geschichtlicher Religionsunterricht sollen neben dem breit angelegten griechischen Unterrichte Lehrgegenstände sein, da die Stundenzahl und die häuslichen Arbeiten unbedingt verringert werden müssen. 30 Stunden sollen das Maximum des obligatorischen Unterrichtes sein, die vielleicht einmal auf 24 ermäßigt werden können; Nachmittagsstunden sollen nur für den fakultativen Unterricht zulässig sein. — Das Bedenkliche an diesen Vorschlägen hat Baumann Z. f. G.-W. 1876, S. 282—300 entwickelt.

Eine Verschmelzung der Realschule und des Gymnasiums mit teilweise gemeinsamem Unterrichte sucht die Schrift von Gustav Weck „Das deutsche Gymnasium", Ratibor 1875, herbeizuführen. Nach diesem Vorschlage soll „das deutsche Gymnasium" künftig zwei Formen besitzen:

a) das lateinische Gymnasium mit 10 St. Latein in V und VI, 9 St. in IV, 8 in III, 6 in II und I, und 2 St. Französisch von UIII—I.
b) das französische Gymnasium mit 10 St. Französisch in VI und V, 8 in IV, 5 in III und II und 4 in I, und 3 St. Latein in III, 2 in II und I.

Gemeinsam ist beiden Anstalten: Griechisch, Deutsch, Religion, Geschichte, Mathematik und Naturwissenschaften.

Die Klassen IV—OIII haben in beiden Anstalten 6 Stunden Griechisch, von denen in den oberen Klassen das lateinische Gymnasium 7, das französische 5 St. Deutsch, Religion und Geschichte haben für beide Anstalten die gleiche Stundenzahl, ebenso Mathematik bis zur Obersekunda, worauf im lat. Gymnasium 3, im franz. 4 in I folgen. Naturwissenschaften haben bis zur Ober-Tertia in beiden Anstalten 2 Stunden, von da das lateinische Gymnasium 2, das französische 6 St. Englisch ist in beiden Anstalten von UII ab mit 3 Stunden angesetzt. An größeren Orten sollen diese beiden Anstalten kombiniert, an kleineren je nach Bedürfnis die eine oder die andere errichtet werden. Beide Anstalten erhalten die gleichen staatlichen Berechtigungen; neben ihnen bestehen Hoffmannsche Mittelschulen, welche die Befugnis zur Ausstellung des Freiwilligenzeugnisses erhalten. Bezüglich der Methodik fällt der lateinische Aufsatz ganz, das lateinische und griechische Extemporale von II ab weg. Im Abiturientenexamen werden nur ein deutscher Aufsatz, lateinisches Extemporale und französische Arbeit (Extemporale oder Aufsatz) gefordert, sowie Fertigung mathematischer Aufgaben. Der Nachmittagsunterricht kommt in Wegfall. Mit den Ansichten des Verfassers könnte sich eher die gymnasiale Richtung befreunden als die realistische; Bedenken wird in dem französischen Gymnasium die geringe Stundenzahl des Lateinischen erwecken.

Ganz entschieden für Beibehaltung verschiedener Schularten und für den Wert der — freilich von der Normalrealschule durchaus verschiedenen Realschulbildung tritt die Schrift von Heinrich Fischer „Die Reform der höheren Schulen", Greifswald 1876, ein. Dieselbe hat das Verdienst, auf den Irrtum hinzuweisen, daß die Mittelschulen rasch und durchgehends eine Beseitigung des sogenannten Ballastes der höheren Schulen herbei-

Digitized by Google

führen würden; dieselben werden thatsächlich nur in den großen Städten recht fungieren können. Für das Gymnasium werden nur wenige Konzessionen nach naturwissenschaftlicher Seite gefordert, weitere Ausdehnung der Methode verworfen. Die Realschulbildung, welche Fischer bedeutend modifiziert und aller Übertreibungen zu entkleiden versucht, soll als gleichberechtigt mit der gymnasialen gelten, da überhaupt Berechtigungen nicht verliehen, sondern dieselben durch besonderen Prüfungsnachweis erworben werden sollen; doch hält er die Realschulbildung an und für sich nicht nur für die herkömmlichen Fächer Theologie, Jurisprudenz, Philologie für unzureichend, sondern auch für das Studium neuerer Philologie. In der an Anregungen reichen Schrift ist doch eine und zwar sehr wichtige Seite übersehen, daß nämlich das Gymnasium zu wissenschaftlicher Arbeit vorzubilden hat, welche nicht denkbar ist, ohne aus den Quellen zu schöpfen — nur so konnte dem Verfasser seine Verwerfung des Griechischen gerechtfertigt erscheinen. (Vergl. die Besprechungen von Wilmanns und Wendt Z. f. G.-W. 1876, S. 506 ff. und 515 ff.)

Wieweit von allen vorhandenen Grundlagen manche Vorschläge abschweiften, möge die Schrift des Dr. K. Städtler, „Utopistisches Humanistisch-Realistisches Universal-Gymnasium", zeigen. Hier sollen alle Gegenstände der künftigen Einheitsschule von der untersten bis zur obersten Klasse täglich in folgenden Stundenverhältnissen fortgeführt werden: Religion Deutsch Latein 10 St., Griechisch 4, Geschichte Geographie 4, Naturwissenschaft 4, Mathematik 3, Englisch Französisch 3; zu diesem Zwecke wird in einzelnen Lehrgegenständen 20, in anderen 30, in anderen 40 Minuten unterrichtet. Grammatischer Unterricht und Lektüre sind strenge zu trennen. Nach Kräften will Dr. L. Schneider „Auch für Gymnasial-Reform", Neu-Ruppin 1877, den philologischen Zopf beschneiden; nach seinen Vorschlägen sollen Lateinisch und Griechisch in jeder Klasse 5 St. behalten — auf geistige Gymnastik kommt es ihm nicht an, da er der Meinung ist, daß die bisherige Stundenzahl lediglich auf überflüssige Betreibung der Grammatik verwandt würde.

Mit nicht geringer Prätension tritt die Schrift von Klemens Nohl „Ein neuer Schulorganismus", Neuwied und Leipzig 1877, auf. Er findet unser ganzes Schulwesen ungesund und will mit Benützung der vorhandenen Elemente ein neues konstruieren. Was über Elementarschulen, Seminare, Mittelschulen gesagt wird, ist meist verständig und man sieht, daß der Verfasser hier über Verhältnisse spricht, die er kennt und worüber er mit Erfolg nachgedacht hat. Freilich soll damit nicht gesagt werden, daß seine Vorschläge annehmbar seien. Er konstruiert ohne Rücksicht auf das Leben und das historisch Gewordene nach liberalen, richtiger nach demokratischen Prinzipien, und die Sätze, daß die Volksschule allen Kindern des Volks die Elemente des Wissens vermitteln müsse und die Mittelschule dieses fortzuführen habe, thun, als ob die Unterschiede der socialen Stellung durch die idealistischen Konzeptionen eines Schulmanns einfach weggefegt werden könnten. Die Mittelschule soll als gemeinsame Vorbildungsanstalt von dem 10. Jahre ab alle Schüler der Volksschule drei Jahre weiterbilden, welche ein solches Bedürfnis haben. Natürlich muß hier auch der „natürliche" Unterrichtsgang eingeschlagen werden, indem von fremden Sprachen Französisch und Englisch gelehrt wird; nur die Knaben, welche hier schon „Sprachtalent" bewiesen haben, gehen in das Gymnasium über. Was der Verfasser über den Bildungswert der alten Sprachen und namentlich über die Art und Weise, wie dieselben auf den Verstand bildend wirken, sagt, ist so ziemlich alles unrichtig; Zerrbilder, Übertreibungen und einfache Unkenntnis treten hier an die Stelle sachverständiger Erörterung. Dem Verfasser graut förmlich vor den Philologen: sie sind die Quelle alles Übels; wenn man nur erführe, wo die Karikaturen in Wirklichkeit sich finden, welche Nohl hier überall vorführt. Unterricht in Latein und Griechisch tritt erst von Unter-Tertia an auf; der Verfasser zweifelt natürlich nicht, daß die Resultate bessere sein werden als bisher; daß zur Erlernung der Formenlehre ein gewisses Alter notwendig ist, daß das Ziel des fremdsprachlichen Unterrichts noch mehr ein Können, als ein Wissen sein muß, davon ist keine Rede. Auch die Mathematik wird beschränkt, bezw. fakultativ gemacht, da sie nicht für alle Köpfe begreiflich ist. Aus den Realschulen, die ebenfalls aus der gemeinsamen Mittelschule hervorwachsen, wird das Lateinische entfernt.

Digitized by Google

So hatten sich allmählich die Meinungen, wenn auch nicht geklärt, so doch so weit reichend geltend zu machen vermocht, und es konnte eine Neu-Regelung des Gymnasialwesens, welche in verschiedenen Staaten erfolgte, nicht mehr verfrüht erscheinen. Durch die Einigung der Bundesstaaten über die gegenseitige Anerkennung der Abiturienten-Zeugnisse für Gymnasien war eine annähernd gleiche Einrichtung dieser Anstalten bedingt. Zunächst hatte dies Bayern anzuerkennen, dessen Gymnasialkurs bis dahin nur 8 Jahre umfaßte und dazu durchgehends niedrigere Stundensätze gehabt hatte. Die Stundenordnung vom 20. August 1874 ordnete einen neunjährigen Gymnasialkursus an und erhöhte die Stundenzahl für die obligatorischen Lehrfächer um zwei in jeder Klasse. Ersteres geschah in der Weise, daß die Lateinschule statt bisheriger vier Jahreskurse fünf erhielt; die obligatorischen Lehrstunden betragen in den zwei untersten Klassen der Lateinschule 25, in der dritten 26, in der vierten 27, in der fünften und den vier Gymnasialklassen 28 St. Dieselben verteilen sich in folgender Weise: Religion, in allen Klassen 2 St., in der III. u. IV. Gymnasialklasse 1 St. Latein in der ersten Klasse der Lateinschule 7, in der zweiten und dritten Klasse 10, in der vierten, fünften, sowie in der ersten und zweiten Gymnasialklasse 8, in der dritten und vierten Gymnasialklasse 7, Griechisch von der vierten Lateinklasse ab in allen Klassen 6 St., Deutsch in der ersten Lateinklasse 6, in der zweiten und dritten 3, in den übrigen Lateinklassen und der dritten und vierten Gymnasialklasse 2, in der dritten und vierten Gymnasialklasse 3 St. Französisch wird nur in den vier Gymnasialklassen mit 2 St. erteilt, Arithmetik, Mathematik und Physik in den drei ersten Lateinklassen 3 St., in der vierten 2, in der fünften 4, in allen Gymnasialklassen 4 St.; Geschichte in den oberen drei Lateinklassen und der ersten und zweiten Gymnasialklasse 2 St., in der dritten und vierten Gymnasialklasse 3; Geographie in den fünf Klassen der Lateinschule je 2 St. Kalligraphie in den zwei unteren Lateinklassen 3, in der dritten 2, in der vierten 1 St. Turnen in allen Klassen 2 St. Die fakultativen Lehrstunden (Hebräisch, Englisch, Italienisch, Stenographie) werden in den Gymnasialklassen in zweistündigen Kursen, Zeichnen in den 7 oberen Klassen in zweistündigen Kursen, Gesang und Musik in der nötigen Anzahl ein- oder zweistündiger Kurse gelehrt.

Dieser Lehrplan schuf eine erhebliche Vermehrung des klassischen Sprachunterrichts und wahrte auch sonst den klassisch-humanistischen Charakter des Gymnasiums in konsequenter Weise; er konnte dabei sich auf die öffentliche Meinung stützen, welche namentlich den mathematischen und wissenschaftlichen Unterricht mit entschiedener Abgunst betrachtete — nur aus diesem Verhältnisse läßt sich die Thatsache verstehen, daß der naturbeschreibende Unterricht gar keine Stelle, die Physik nur in der dritten und vierten Gymnasialklasse 2 St. während des Sommer- bezw. Winterfemesters zugewiesen erhielt. Auch in den Lehrzielen und der Methodik ist manches durchaus abweichend von dem größeren Teile Deutschlands. Einen stark rhetorischen Charakter erhält der deutsche Unterricht zugewiesen durch die Bestimmung, daß freie Vorträge über geeignete Themata auf Grund schriftlicher Vorbereitung einen regelmäßigen Bestandteil desselben bilden, die Topik der Chrie insbesondere ins Auge gefaßt und rhetorische Erörterungen im Zusammenhang mit den Disponierübungen und den Aufsätzen angestellt werden sollen. Stücke aus dem Nibelungenlied und Walther von der Vogelweide sollen in mittelhochdeutscher Sprache in der dritten Gymnasialklasse gelesen werden; in der vierten wird ein propädeutischer Vortrag über die Hauptthatsachen der empirischen Psychologie und über die wichtigsten Lehren der formalen Logik angeordnet. Im Lateinischen geht in der untersten Klasse, entsprechend den 7 St., das Pensum nur bis zu sum und der ersten Konjugation; in der zweiten wird die Formenlehre, in der fünften die Grammatik überhaupt beendet; in den Gymnasialklassen werden nur Wiederholungen und stufenweise Steigerung der stilistischen Aufgaben gefordert. Im Griechischen hat die Anfangsklasse die Formenlehre mit Ausschluß der Verba in μι zu lehren, in den folgenden Klassen wird die attische Formenlehre zum Abschluß gebracht. Im Lateinischen und Griechischen wird auf Privatlektüre reflektiert, zu diesem Behufe soll Anleitung gegeben und Kontrolle geübt werden. Sehr gering ist der französische Unterricht ausgestattet, da er nur während vier Jahren je 2 St.

Digitized by Google

erhält; es kann allerdings mit Ministerial-Genehmigung der Unterricht schon in der dritten oder fünften Lateinklasse begonnen werden; doch bleibt dies selbstverständlich immer eine Ausnahme. Es scheint unmöglich, bei dieser Stundenzahl die Aufgaben zu erreichen, welche diesem Unterrichte gestellt werden: Lektüre historischer Prosa und klassische Dramen, Sprechübungen in Form von Inhaltsangaben oder Reproduktionen gelesener Stücke; größere schriftliche Arbeiten. Auch der Rechenunterricht der Lateinschule mit 3 und 2 St. scheint kaum die notwendige Übung und Sicherheit erreichen zu können, obgleich er 4 Jahre andauert und namentlich das bürgerliche Rechnen im vierten Jahreskurse auf größere Übung des Verstandes und deshalb leichteres Verständnis rechnen kann. Die Lehrpensen der Mathematik, welche in der fünften Lateinklasse begonnen wird, sind verständig angeordnet und halten sich von jeder Verstiegenheit fern; trotzdem scheint es unmöglich, bei der festgesetzten Stundenzahl Sicherheit der mathematischen Kenntnisse zu erreichen. Eine ganz eigentümliche Verteilung des Lehrstoffs weist der Geschichtsunterricht auf. Er beginnt in der dritten Lateinklasse, wird durch die antike Sagengeschichte eingeleitet, und gelangt bis zu Augustus; die folgende Klasse absolviert das Mittelalter, die nächste die Neuzeit. In der ersten Gymnasialklasse gelangt der Unterricht bis zu den Gracchen, in der zweiten bis zum Aussterben der Hohenstaufen, in der dritten bis zum westfälischen Frieden, in der vierten bis zur neuesten Zeit. Die Verteilung namentlich des dritten Jahres ist keine glückliche, da die Aufgabe des vierten erheblich größer ist; die Zeit Ludwigs XIV. wäre wohl der richtige Scheidepunkt gewesen, die bis dahin vorhandene Scheidung des Geschichtsunterrichts nach Konfessionen sollte künftig nicht mehr stattfinden. Auch der geographische Unterricht hat einige Besonderheiten. Er beginnt in der ersten Lateinklasse mit Bayern, woran sich eine kurzgefaßte Darstellung der Erdoberfläche anschließt, sowie eine hydro- und orographische Übersicht von Europa, in der zweiten Klasse wird Deutschland, Österreich und die Schweiz, in der dritten die übrigen außerdeutschen europäischen Länder, in der vierten die außereuropäischen Erdteile, in der fünften Deutschland in weiterer Ausführung und die europäischen Länder in Wiederholung behandelt. Man vermißt hier ein festes Princip. Sobald über die Heimatkunde hinausgegangen wird, ist es für die Anschauung gleichgültig, ob ein einzelnes Land oder die ganze Erde übersichtlich behandelt wird. Und es hat doch seine großen Bedenken, den Schüler bis zur vierten Klasse ohne jede Kenntnis der außereuropäischen Erdteile zu lassen; die Bestimmungen des badischen und des hessischen Lehrplanes verdienen hier entschieden den Vorzug. Ebenfalls eine bayerische Specialität ist die Erteilung des Stenographieunterrichtes von der ersten Gymnasialklasse an.

Auch auf dem Gebiete der Censuren wird in der Hauptsache mit dem bisherigen, äußerst mechanischen Systeme gebrochen und eine richtigere Beurteilung der Schüler herbeizuführen versucht. Ebenfalls ein entschiedener Fortschritt ist die Maturitäts-Prüfungs-Ordnung, welche diese Frage im ganzen übereinstimmend mit dem übrigen Deutschland regelt. Wer die früheren Zustände kennt — drastisch hat sie J. Sörgel „Die gegenwärtige Gymnasialbildung mit besonderer Berücksichtigung des bayerischen Gymnasialwesens", Nördlingen 1872, geschildert — weiß, wie vieles hier im argen lag. Daraus erklären sich einzelne Bestimmungen, welche in Norddeutschland befremden würden. So soll ein Examinand von der mündlichen Prüfung ausgeschlossen werden, der in der schriftlichen im Deutschen und in drei anderen Fächern die Note „ungenügend" erhalten hat — im ganzen werden fünf Arbeiten gefertigt. Die Themata zur schriftlichen Prüfung werden von der obersten Schulbehörde gemeinsam für alle Anstalten bestimmt. Bei der mündlichen Prüfung steht es dem Vorstande und den übrigen Mitgliedern der Kommission jederzeit frei, einzelne Fragen an den Examinanden zu richten — offenbar eine Übertreibung des kollegialen Charakters der Prüfungs-Kommission und nur deswegen ungefährlich, weil wenigstens der bedenklichste Teil der Bestimmung, das Recht der Mitglieder zu fragen, kaum je praktisch werden wird. Sehr gut ist die Bestimmung, daß das Urteil über die Reife zum Bezuge der Hochschule nur durch die Prädikate der Befähigung oder Nicht-

Digitized by Google

Befähigung ausgedrückt wird. Auch wohl nur durch die specifisch bayerischen Verhältnisse (Sörgel S. 90 ff.) erklärlich ist die Bestimmung, daß einem Examinanden, welcher im Deutschen und noch einem anderen Lehrfache die Note „ungenügend" erhalten, oder wer nur in einem Gegenstande völlige Unwissenheit an den Tag gelegt hat, das Zeugnis der Reife zu verweigern ist — wie dies bei Schülern möglich ist, die bis in Ober-Prima gelangt sind, versteht man eigentlich nicht, wenn die Verordnung dabei nicht lediglich an Extraneer gedacht hat. Auch darin liegt eine unnütze Härte, daß durchgefallene Examinanden erst nach Ablauf eines Jahres, und zwar nur noch einmal, zur Maturitätsprüfung zugelassen werden sollen; man hat auch die bureaukratische Schablone zu weit getrieben. Wenig befriedigend ist auch die Stellung des Rektors, der weder mit Vater angestellt, noch wirklicher Kollegial-Vorstand ist; so muß er z. B. die Verteilung der Unterrichtsfächer und Lehrpensa erst in der Lehrerkonferenz zur Beratung bringen, als ob eine Einigung bei lauter Interessenten denkbar wäre; so hat jeder Lehrer das Recht, in Schulangelegenheiten den Rektor zu einer allgemeinen Versammlung der Lehrer zu veranlassen, in welcher jeder seine Bemerkungen, Anfragen und Wünsche der Beratung unterwerfen kann. Ebenso unbefriedigend ist die Gestaltung der obersten Schulbehörde, in welcher eine Anzahl von Professoren der Universität und des Polytechnikums, sowie zwei Gymnasial-Rektoren sitzen, alle nur im Nebenamte, während die eigentliche Leitung des höheren Schulwesens vor wie nach juristischen Decernenten im Ministerium überlassen ist.

Auch in Großherzogtum Hessen, wo bis dahin ein Lehrplan und eine Schulordnung für Gymnasien gänzlich fehlte, wurde im Jahre 1877 ein solcher erlassen, nachdem derselbe in einer Direktoren-Konferenz in Darmstadt beraten worden war. Durch denselben werden 2 St. Religion in allen Klassen festgesetzt, 4 Deutsch in VI u. V, 3 in IV, 2 in III u. II, 3 in I, 9 Lateinisch in VI u. V, 8 in allen übrigen Klassen; Griechisch beginnt in Klasse III mit 9 St. — beide Tertien müssen getrennt sein — und erhält in II 7, in I 6 St.; Französisch beginnt in IV mit 4 St. und erhält in allen übrigen Klassen 2, Geschichte und Geographie haben in VI 3, in V 3, in IV 4, in allen übrigen Klassen 3 Stunden, Mathematik beginnt in VI mit 3, erhält aber in allen andern Klassen 4 Stunden, Naturwissenschaften erhalten in allen Klassen 2, von denen die 4 oberen Jahreskurse der Physik und einem einleitenden Kursus der Chemie bestimmt sind. Zeichnen ist in den drei unteren Klassen mit 2, in III mit 1 Stunde obligatorisch, von da ab in $1^1/_2$ Stunde fakultativ, während Schreiben von VI—IV mit 3, 2 und 1 Stunde angesetzt ist; außerdem hat jede Klasse 2 Stunden Gesang und 2 Stunden Turnen. Der lateinische Unterricht wird durch den Lehrplan streng einheitlich gestaltet; die Übungen im Lateinsprechen, Retroversionen und Variationen, sowie die Extemporalien sollen sich alle um den Lesestoff gruppieren, die Lektüre selbst soll möglichst umfangreich sein; metrische Übungen zur Befestigung der Quantität, welche beim Lesen überall strenge beobachtet werden soll, werden in beschränktem Maße mit der Dichterlektüre in III und II verbunden. Gefallen ist der lateinische Aufsatz, der eigentlich in einer bestimmten Beschränkung (s. meine Abhandlung: Der lateinische Stil im Gymnasium Gießen, Progr. 1877) der natürliche Abschluß des hier angeordneten methodischen Verfahrens gewesen wäre. Auch der griechische Unterricht soll auf sicherer Kenntnis der Grammatik basieren, und zu diesem Zwecke werden überall im Anschluß an die Lektüre schriftliche Übungen angeordnet. Dem Geschichtsunterricht geht in VI und V ein mit dem deutschen Unterrichte zu verbindender Kursus in der antiken Sagengeschichte voraus, in Klasse IV gelangt der Geschichtsunterricht bis auf Augustus, in U III bis zum Jahre 1648, in O III bis 1871. II behandelt die alte, I die mittlere und neuere Geschichte in pragmatischer Darstellung. Der Geographieunterricht giebt in IV eine populäre Belehrung über die allgemeinen Verhältnisse der Erdoberfläche und ihrer Gestalt, wobei ein genaues Augenmerk auf das Verständnis der Karte zu richten ist. Klasse V behandelt Hessen und Deutschland, Klasse IV die außerdeutschen europäischen Länder, III die außereuropäischen Erdteile und Wiederholung der Geographie von Deutschland, II Griechenland, Asien, Italien, Spanien und Nordafrika alt und neu, I europäische

Digitized by Google

und außereuropäische Länder. Mit dem Rechenunterricht der IV ist geometrischer Anschauungsunterricht zu verbinden, wobei es hauptsächlich auf Übung im Gebrauch des Lineals, Winkels und Zirkels ankommt. Die Aufgaben der Mathematik sind höher gesteckt als in den meisten deutschen Staaten, indem die Hauptsätze der sphärischen Trigonometrie und die Anfangsgründe der analytischen Geometrie gefordert werden.

In Elsaß-Lothringen hatte die Einführung des deutschen Schulwesens große Schwierigkeiten zu überwinden, und es wäre ungerecht, die manigfachen Konzessionen, welche hier dem realistischen Principe im Anfange gemacht wurden, lediglich Persönlichkeiten zur Last legen zu wollen. (Vgl. Baumeister, Das höhere Schulwesen in Elsaß-Lothringen, Z. f. G.-W. 1876, 128 ff.) Erst vom Jahre 1878 an kann man eine bewußtere Gestaltung des deutschen Gymnasialprincips datieren, indem am 29. Dezember 1877 ein Reglement betr. die Abgangsprüfung an Gymnasien und Realgymnasien erschien. Für die Gymnasien wird hier bezüglich der schriftlichen Arbeiten nur die Anfertigung eines deutschen Aufsatzes, einer Übersetzung ins Lateinische und von Aufgaben aus der Mathematik und mathematischer Physik beibehalten, lateinischer Aufsatz und griechisches Skriptum sind gefallen. Besonders letztere Maßregel war bedauerlich, obgleich ein Ersatz in einem Versetzungsexamen beim Übergang von II nach I angeordnet worden war; auch die Bestimmung, daß das Zeugnis der Reife in der Regel zu versagen sei, wenn die Leistungen im Deutschen und im Lateinischen ungenügend sind, sollte den klassisch-humanistischen Charakter wahren. Eine wichtige Fortbildung erhielt das Schulwesen der Reichslande durch die Verordnung vom 28. Juni 1883; durch dieselbe werden die Realgymnasien beseitigt und künftig nur Gymnasien (Progymnasien, Lateinschulen) und Realschulen ohne Latein, erstere mit neun-, letztere mit siebenjährigem Jahreskurse anerkannt; erstere bereiten zum akademischen Studium vor, letztere erteilen die zum unmittelbaren Eintritt in vorwiegend praktische Lebensstellungen erforderliche höhere Bildung. Damit wird der bisherigen Vermengung der höheren Lehranstalten zum erstenmal in entschiedener und glücklicher Art ein Ende gemacht.

Von Gegnern und Freunden der Gymnasialbildung und von der Realschulagitation war immer wieder betont worden, daß es den Gymnasialabiturienten an den zum Studium der Medizin und der Naturwissenschaften nötigen Vorkenntnissen in Mathematik und Naturwissenschaften fehle. Dies hatten zum Teil die Gutachten der Fakultäten behauptet, einzelne Mediziner, wie Fick in Würzburg, hatten förmlich unter dieser Losung sich der Realschulagitation angeschlossen und die Realschule für die Schule der Zukunft erklärt. Man konnte diesen Anklagen eine gewisse Berechtigung nicht absprechen, wenn sie auch allerdings im allgemeinen und in der Hauptsache nicht als zutreffend anzuerkennen waren; denn mit Erfüllung ihrer Forderungen mußte an die Stelle der geistigen Gymnastik, welche die Vorbildungsanstalten allein zu geben haben, ein Fachschulensystem treten. Um so wertvoller war es, daß auch hervorragende Vertreter der Naturwissenschaften sich über diese Frage äußerten. Zuerst trat der Professor der Chemie Lothar Meyer, „Die Zukunft der deutschen Hochschulen und ihrer Vorbildungs-Anstalten", Breslau 1873, gegen die vorhandene Zweiteilung der Vorbereitungsanstalten zur Universität auf und erklärte ähnlich, wie schon früher Liebig und Pettenkofer, das einigermaßen reformierte Gymnasium als die beste Vorbildungsschule. Im einzelnen erscheint dem Verfasser eine Ausdehnung des mathematischen Pensums unnötig, die höhere Analysis habe erst auf der Universität zu beginnen. Von Naturwissenschaften werden für die unteren Klassen die beschreibenden gefordert zur Pflege des Anschauungsunterrichts und zur Übung des Vermögens genauer Vergleichung und Unterscheidung. In reiferen Jahren soll sich hieran die schwierigere Übung in der Erkenntnis des ursächlichen Zusammenhangs in einfachen physikalischen, chemischen und physiologischen Naturerscheinungen schließen; dogmatischer Vortrag der Physik wird auf den Gymnasien als gänzlich unnütz verworfen. Von der Chemie sollten auf der Schule nur die Elemente, besonders die stöchiometrischen Gesetze, dies aber gründlich gelehrt und geübt werden. Durchgehends

Digitized by Google

4 mathematische und 2 naturwissenschaftliche Stunden dürften dennoch als ausreichend erscheinen. Auch der große Physiologe v. Helmholtz „Über das Verhältnis der Naturwissenschaften zur Gesamtheit der Wissenschaft" und noch deutlicher in seiner Berliner Rektoratsrede vom 15. Oktober 1877 sprach sich mit der größten Entschiedenheit gegen die Ansprüche der Realschulen und für die Gymnasialbildung aus, der er ausdrücklich das Zeugnis ausstellt, daß „sie ihre Schüler mit hinreichend logisch geschultem Verstande, mit hinreichender Gewöhnung an geistige Anstrengung, mit einem an den besten Mustern genügend entwickelten Takt, um Wahrheit von dem phrasenhaften Schein der Wahrheit zu unterscheiden, zur Universität sende". Nicht minder entschieden tritt der Physiologe Dubois-Reymond für die Gymnasialbidung ein (Deutsche Rundschau 1878, S. 241 ff.). Was er von Änderungen fordert, ist sehr wenig: „Mehr Mathematik, Gleichstellung der Mathematik bei Versetzungs- und Maturitätsprüfungen gegenüber den alten Sprachen und der Geschichte; in den unteren Klassen nur soviel Naturbeschreibung, daß der Sinn für Beobachtung geweckt werde und daß sich Gelegenheit biete, die Knaben mit der gleichfalls in den Tiefen der Erkenntnis wurzelnden Klassifikationsmethode vertraut zu machen; in den oberen Klassen nicht Physik und Chemie mit Versuchen, sondern Mechanik, die Anfangsgründe der Astronomie, der mathematischen und physikalischen Geographie, wofür ohne Schaden eine Stunde mehr als bisher ausgeworfen werden könnte." Die Zeit für diese Mehrausgabe soll gewonnen werden durch den Wegfall der 2 Religionsstunden in I, durch Beseitigung des griechischen Striptums, endlich durch Beschränkung des Auswendiglernens in der Geschichte. In ganz ähnlicher Weise sprachen sich der Chemiker Aug. Kekulé „Die Principien des höheren Unterrichts und die Reform der Gymnasien", Bonn 1878, und der Chemiker A. W. Hoffmann in seiner Berliner Rektoratsrede vom 15. Oktober 1880 aus. (Vgl. Z. f. G.-W. 1881, S. 1—18.)

Unter diesen Umständen wurde endlich die Reorganisation der preußischen Anstalten durch die Cirkular-Verfügung des Kultusministers vom 31. März 1882 durchgeführt. Fast wichtiger als die Gymnasialreform ist die der übrigen Lehranstalten; die Bürgerschule ohne Latein schafft endlich die den weiteren Volkskreisen nötige echte und alte Realschule — von der Forderung der zweiten fremden Sprache wird man hoffentlich bald abkommen —, während zur Vorbereitung auf die technischen Hochschulen die Oberrealschulen, ebenfalls ohne Latein, aber mit musterhaftem Unterrichte in den neueren Sprachen, bestimmt sind; man müßte sich fragen, wozu noch die Realgymnasien mit ihrer an den lateinischen Unterricht verlorenen Zeit in dem Reformplane figurieren, wenn dieser Umstand nicht durch die Thatsache ihres Bestehens erklärt würde; überflüssig muß sich die eine oder andere Schulgattung doch wohl bald erweisen, namentlich seitdem durch Verordnung des Reiches die Vorbildung der Mediziner dem Gymnasium von neuem bestätigt und den Abiturienten der Oberrealschulen der Besuch der Bauakademie ꝛc. eröffnet worden ist. Daß in der höheren Bürgerschule und der Oberrealschule den Bedürfnissen des mittleren und höheren Bürgerstandes in ausgezeichneter Weise entsprochen wird, überhaupt man aber allen denen endlich gerecht geworden ist, welche keine historische Bildung sich erwerben wollen, können selbst die Gegner in stichhaltiger Weise nicht bestreiten, und die alte Sage, daß man an den neueren Sprachen nicht auch Geistesgymnastik betreiben könne, sollte endlich einmal verstummen. Die Reform beschränkte sich für das Gymnasium auf die Verlegung des griechischen Anfangsunterrichts nach U III; die beiden Tertien und Sekunden haben je 7 St. Griechisch, die Primen 6, so daß gegen früher eine Einbuße von 2 St. erfolgte; das Lateinische erhielt in den 5 unteren Klassen 9, in den 4 oberen 8 St., so daß jetzt 77 früheren 86 Stunden gegenüberstehen. Der deutsche Unterricht hat in VI und I 3, in allen übrigen 2 St., so daß derselbe um 1 St. verstärkt erscheint; dagegen beginnt das Französische in V mit 4 St., welche in IV mit 5 fortgesetzt, in den folgenden Klassen auf 2 reduziert werden. Geschichte und Geographie erhalten in allen Klassen 3, in IV 4 St., Rechnen und Mathematik in allen Klassen 4, in III 3 St., während Naturbeschreibung und Physik in allen Klassen mit 2 St. angesetzt sind. Schreiben erscheint bloß in VI und V mit 2,

Digitized by Google

Zeichnen in VI—IV mit 2 St. ausgestattet. So kommen auf alle Klassen mit Ausnahme der VI., die nur 28 St. hat, 30 wöchentliche Lehrstunden.

Der lateinische Aufsatz ist festgehalten, soll aber wesentlich zur Vertiefung der Lektüre nach Sprache und Gedankeninhalt verwertet werden. In dem griechischen Unterricht werden zwar die Schreibübungen festgehalten, aber sie sind aus der Maturitätsprüfung entfernt; im Deutschen ist der Unterricht im Mittelhochdeutsch beseitigt. In der Mathematik soll der Unterricht bis zur Entwickelung des binomischen Lehrsatzes und den Gleichungen 2. Grades gelangen, sowie die ebene und körperliche Geometrie und die ebene Trigonometrie umfassen. Unter geeigneten Umständen kann von der sphärischen Trigonometrie soviel aufgenommen werden, als zum Verständnisse der Grundbegriffe der mathemat. Geographie dient, oder es können Elemente der Lehre von den Kegelschnitten analytisch behandelt werden, wobei es selbst möglich ist, eine Vorstellung von den Differentialquotienten zu geben; aber es darf den Schülern nicht einmal Anlaß zu der Meinung gegeben werden, als hätten sie sphärische Trigonometrie oder analytische Geometrie bereits kennen gelernt.

Es läßt sich nicht leugnen, daß in diesem Lehrplane der klassische Sprachunterricht entschieden geschädigt worden ist, und zwar an Stellen, wo dies durchaus nicht erforderlich war. (Vgl. O. Jäger, N. J. f. Päd. 126, 385—400.) Daß im Lateinischen der VI und V mit 9 St. die Formenlehre absolviert werden kann, läßt sich nicht bestreiten; daß sie deshalb noch nicht festes und sicheres Eigentum der Schüler ist, kann ebensowenig zweifelhaft sein. In VI hätte sich die bisherige Stundenzahl von 10 St. ganz gut festhalten lassen, wenn die Religion, wie dies in den meisten deutschen Staaten und in allen folgenden Klassen der Fall ist, auf 2 St. beschränkt worden wäre; ohne Beschwerde wäre der Stundensatz von 10 lateinischen St. in V möglich gewesen, da hier der französische Unterricht 4 St. erhalten hat. Überhaupt ist mit letzterer Maßregel ein Übelstand geblieben, denn zwei fremde Sprachen werden auch jetzt zwei Jahre hintereinander begonnen, und die Verwirrung, welche dadurch erfahrungsgemäß in den mittelmäßigen Köpfen angerichtet zu werden pflegt, trifft selbstverständlich bei der bedeutend erhöhten Stundenzahl des Französischen mehr das Lateinische als das Französische. Es wäre durchaus zureichend gewesen, wenn das Französische in IV mit 4 St. begonnen und dem Lateinischen dabei auch hier die zehnte Stunde erhalten geblieben wäre. Belehrend sind in dieser Hinsicht die Erfahrungen im Elsaß, wo nach den Erklärungen des Min.-R. Baumeister („Der höhere Unterricht. Von einem Schulmanne im Elsaß", Straßburg 1878, S. 57) die bedeutende Verstärkung der Stundenzahl ein verhältnismäßig gesteigertes Resultat nicht ergeben hat und das früher in Preußen übliche Maß für diesen Lehrgegenstand völlig für das Erreichbare genügte. Maßgebend bei dieser bedenklichen Einrichtung war die Rücksicht auf die Realschule bezw. das Realgymnasium, für das ein gemeinsamer Unterbau gewonnen werden sollte. Aber dieses Ziel ist nicht einmal äußerlich erreicht, da dort nur bezw. 8, 7, 7 St. Latein, und 5, 5 St. Französisch, 5, 4, 5 St. Rechnen eingerichtet sind, selbst wenn man davon absieht, daß es nie und nimmer gelingen wird, dem Lateinischen an der Realschule, welches auch jetzt von II ab nur mit 5 Stunden ausgestattet ist und dem keine höheren Ziele als früher gesteckt worden sind, gleiche Bedeutung wie demselben Unterrichte an dem Gymnasium beizulegen. Auch hier hat sich die Beibehaltung der Realgymnasien lediglich als eine Schädigung des gymnasialen Princips erwiesen. Die pädagogische Sektion der Trierer Philologenversammlung v. 1879 (Verh. S. 122) hatte sich wenigstens nur für die Identität des Lehrplanes in V u. VI ausgesprochen, und schon dort war die These eingereicht worden: „Es mögen Gymnasium und Realschule nebeneinander, unvermischt bestehen. Eine Vermischung ist für beide Teile von Übel." Während die Verlegung des griechischen Anfangsunterrichts nach Klasse III vom pädagogischen Standpunkte entschiedener Fortschritt ist, wird man mit der Beseitigung des griechischen Skriptums aus der Maturitäts-Prüfung vermutlich bald die Erfahrung nochmals machen, die man schon einmal gemacht hat, daß dies keine Erleichterung, sondern eine Er-

Digitized by Google

schwerung der Aufgaben des Unterrichts ist. Auch die Beseitigung des Mittelhochdeutschen scheint nicht vielen Beifall zu finden, obgleich sich dies zum großen Teile aus der Konstanz erklärt, welche in Lehrerkreisen das einmal Vorhandene festzuhalten sucht. Im großen und ganzen ist die Entfernung dieses Gegenstandes kein Schaden, und die Erwägungen, welche Wilmanns in der Z. f. G.-W. 1875, S. 31 ff. gegeben hat, treffen das Richtige. Allgemeinere Billigung wird die Reduktion des mathematischen Pensums und die Anordnung des naturwissenschaftlichen Unterrichts finden; nur wäre in Beziehung der Stundenzahl für die Mathematik die Erhöhung der 3 St. der Tertia auf 4 und die Reduktion der griechischen auf 6 empfehlenswert gewesen, da in diesem Falle es möglich gewesen wäre, der Prima 3 St. Mathematik und 7 St. Griechisch zuzuweisen; letzterer Gegenstand hätte etwa aus 80 St. jährlich auf dieser Stufe einen ganz anderen Gewinn ziehen können, als das in Tertia der Fall ist, wo, vorausgesetzt, daß die Tertien, wie in Süddeutschland überall, getrennt sind, erfahrungsmäßig mit 6 St. die Aufgaben des Unterrichts sehr gut bewältigt werden können. Wollte man durchaus die Zahl von 30 St. festhalten, so hätte am ersten der Religionsunterricht in I eine Stunde entbehren können. Die Neuregelung der Abiturienten-Prüfung ist durch Verf. vom 27. Mai 1882 erfolgt. Zur schriftlichen Prüfung gehören demnach: ein deutscher und ein lateinischer Aufsatz, eine Übersetzung aus dem Griechischen in das Deutsche und in der Mathematik 4 Aufgaben, und zwar je eine aus der Planimetrie, Stereometrie, Trigonometrie und Algebra. Bei der mündlichen Prüfung im Lateinischen und Griechischen werden den Schülern zum Übersetzen Abschnitte aus solchen Schriftstellern vorgelegt, welche in der Prima gelesen werden oder dazu geeignet sein würden. Aus Prosaikern (leichtere Reden und philosophische Schriften Ciceros, Sallustius und Livius, Xenophon, kleinere Staatsreden des Demosthenes und leichtere Dialoge Platons) sind nur früher nicht gelesene Abschnitte vorzulegen, aus Dichtern (Vergil, Oden und Episteln des Horaz, Homer) in der Regel nur solche Abschnitte, welche in der Klassenlektüre, aber nicht während des letzten Halbjahres vorgekommen sind. Bei der Übersetzung des lateinischen Schriftstellers ist den Schülern auch Gelegenheit zu geben, eine gewisse Geübtheit im Gebrauche der lateinischen Sprache zu zeigen. Die Geographie soll mit einigen Fragen in der mündlichen Prüfung zur Geltung kommen. Die Befreiung von der mündlichen Prüfung ist noch mehr erleichtert und kann eintreten, wenn die Leistungen eines Schülers während der Lehrzeit der Prima nach dem einstimmigen Urteile der Lehrer befriedigt haben und die schriftlichen Arbeiten der Entlassungsprüfung sämtlich genügend, einige darunter besser ausgefallen sind; nur muß der betreffende Beschluß einstimmig gefaßt sein. Auch hier sind die altklassischen Fächer entschieden gedrückt. Über den Ersatz des griechischen Skriptums durch die Übersetzung aus dem Griechischen ins Deutsche siehe meinen Vortrag auf der Karlsruher Philologenversammlung (Verh. S. 185—200). Der Wegfall des Tacitus aus der Prüfung ist wie der der rhetorischen Schriften Ciceros und im Griechischen der des Thukydides und Sophokles bedauerlich, da er selbstverständlich eine Reduktion der Lektüre dieser Schriftsteller in seinem Gefolge haben wird. Die mündliche Prüfung hat jetzt vollständig den Charakter einer Strafe angenommen; denn die Norm wird doch wohl die sein, daß so ziemlich alle Schüler genügend und viele in einigen Gegenständen auch besser arbeiten.

Konsequenter nach der klassischen Seite verfuhr Sachsen in seinem Lehrplane vom 8. Juli 1882. Für Religion sind hier von VI—IV 3, in den übrigen Klassen 2 St. angesetzt, für Deutsch von VI—IV 3, in den übrigen Klassen 2, in I 3 St. bestimmt. Latein hat in VI bis U II 9, in den 3 obersten Jahreskursen 8 St.; Griechisch von U III—O II 7 St., in der Prima 6—7; Französisch in V 3, in IV 5, in den übrigen Klassen 2 St.; Geschichte und Geographie in VI—IV 4, in den übrigen Klassen 3; Rechnen und Mathematik in VI u. V 3, in den übrigen Klassen 4; Naturbeschreibung in VI bis U III 2, in O V 1; Physik in Kl. II 1, in den drei obersten Jahreskursen 2; Schreiben in VI u. V 2 u. 1; Zeichnen in VI u. V 2, von da ab fakultativ 2 St. Hebräisch und Englisch werden von O II ab fakultativ

Digitized by Google

in 2 St., Gesang in VI—IV in 2, von da ab in 1 St. erteilt, Turnen in allen Klassen in 2 St., Stenographie fakultativ in UIII bis UII mit je 1 St. Die Gesamtzahl der obligatorischen Lehrstunden ohne Gesang und Turnen bleibt nur in VI unter 30, überschreitet letztere Zahl in beiden Tertien und eventuell in beiden Primen um 1 St. Das Mittelhochdeutsche wird in OII beibehalten. Deutlich und klar wird in § 12 ausgesprochen: Der Unterricht in den altklassischen Sprachen giebt den Gymnasien ihr eigentümliches und unterscheidendes Gepräge; ihre gründliche Erlernung bleibt daher Hauptaufgabe der Gymnasien und sie bilden den Mittelpunkt des Gymnasialunterrichtes. Der lateinische Aufsatz wird in verständiger Beschränkung beibehalten, als Ziel des lateinischen Unterrichtes aufgestellt, daß der Schüler ohne Grammatik korrekt und wenigstens von groben Fehlern frei Lateinisch zu schreiben verstehe, daß er mit einiger Fertigkeit und Gewandtheit über Fragen und Gegenstände, welche den altklassischen Studien der Schüler angehören, Lateinisch zu sprechen imstande und daß ihm durch die Kenntnis der lateinischen Sprache auch das Verständnis für den Geist des römischen Altertums aufgeschlossen worden sei. Im „Griechischen wird für O I als Lektüre vorgeschrieben Plat. Protag. Gorg. Symposion, die minder umfänglichen Staatsreden des Demosthenes, Thukydides, Repetitionen aus Homer; Sophokles, auch ein Stück des Aeschylus. Die Odyssee soll von jedem, der zur Universität abgeht, die Ilias in ihren wesentlichsten Partieen gelesen sein, als Ziel des Unterrichts wird bestimmt, daß der Schüler imstande sei, ein angemessenes deutsches Pensum ohne Hilfe der Grammatik frei von groben grammatischen Fehlern ins Griechische zu übersetzen, eine leichtere Stelle aus den für die Lektüre in I genannten Autoren und unter geringer Nachhilfe ins Deutsche zu übersetzen, überhaupt aber zeige, daß er ein Verständnis des griechischen Altertums gewonnen hat". Auch für das Französische wird gründliche grammatische Betreibung vorgeschrieben und als Lehrziel hingestellt: Verständnis und geläufiges Übersetzen nicht zu schwieriger Schriftwerke; grammatikalisch richtiger schriftlicher Ausdruck; daneben sind auch die Forderungen in der Mathematik nicht zu ängstlich bemessen. So erscheint als Aufgabe der O I Zinseszins- und Rentenrechnung, Kombinationslehre und binomischer Satz für ganze positive Exponenten, Erweiterung des stereometrischen Pensums. Synthetische Behandlung der Schnitte des Rotationskegels, Übersicht der Lösungsmethoden geometrischer Aufgaben durch Konstruktion und Rechnung, zusammenfassende Darstellung und Repetition der gesamten Schulmathematik. Von Obertertia bezw. U II an ist Privatlektüre vorgeschrieben, so daß von jedem Schüler ein altklassischer Schriftsteller neben der Lektüre im öffentlichen Unterrichte zu lesen ist. Während den Schülern der O III und II die Privatlektüre von dem Ordinarius vorgeschrieben wird, steht den Schülern der I. die Wahl des Schriftstellers unter Genehmigung des Ordinarius frei, der von Zeit zu Zeit sich über Fleiß und Erfolg der Privatlektüre zu verlässigen hat.

Liegt der Wert der sächsischen Schulordnung einerseits in der klaren und präcisen Betonung des klassischen Unterrichts, so ist nicht minder erfreulich an ihr die energische Accentuierung des Fleißes, ohne den nun einmal keine höhere geistige Arbeit möglich ist. Weder scheut sie sich, wo dies nötig ist, die Zahl von 30 St. zu überschreiten, noch fürchtet sie den Vorwurf unpädagogischen Verfahrens, wenn sie in den Obertertien und U II nur 1 St. für den naturgeschichtlichen Unterricht bezw. die Physik ansetzt, und in der That wird man nicht behaupten wollen, daß dadurch die Ziele des betreffenden Unterrichts geschädigt würden, da der Obertertia 4 Jahreskurse vorhergehen, in denen zweistündiger Anschauungsunterricht erteilt wird, während das Pensum der U II Einleitung in die Physik, einfachste Lehren der Chemie, Magnetismus und Reibungselektricität sehr wohl in 40 St. bewältigt werden kann. Bezüglich des Französischen gilt dasselbe, was bei dem preußischen Lehrplan gesagt wurde, und es ist bedauerlich, daß hier der sonst so selbständig verfahrende Lehrplan offenbar sich von Preußens Vorgang bestimmen ließ. Auch das sehr ausführlich angeordnete Prüfungswesen betont durchaus den klassischen Unterricht; über den pädagogischen Wert der in jeder Klasse bei der Versetzung anzufertigenden Arbeiten läßt sich möglicherweise streiten, aber unzweifelhaft

Digitized by Google

ist dabei der Grundsatz ganz richtig gewahrt, daß, wenn einmal solche Arbeiten für notwendig erachtet werden, sie alle Gegenstände betreffen müssen, bei welchen im Unterrichte Wissen in Können umgesetzt werden soll. Dasselbe gilt von der Maturitätsprüfung, wo von schriftlichen Arbeiten gefordert wird: 1) und 2) Aufsätze in deutscher und lateinischer Sprache, 3) lateinisches Extemporale, 4) griech. Skriptum, 5) Übersetzung oder kurzer freier Aufsatz in französischer Sprache, 6) Lösung von 3 Aufgaben aus den verschiedenen Gebieten der Mathematik, nach Befinden auch der Physik. Sicherlich wäre der freie französische Aufsatz hier besser weggeblieben, da zu solchem Ziele die Schule im allgemeinen nicht gelangen kann und der Cento in den lebenden Sprachen noch schlimmer sich präsentiert als im Lateinischen.

Auch Württemberg ließ sich durch die Zeitströmung wenig beeinflussen, und die klassischen Sprachen bilden hier mehr als irgendwo das Centrum des Gymnasialunterrichts. Das Deutsche hat vom Herbst 1883 ab in den 3 unteren Klassen 5, 4, 3, in allen anderen nur 2 St.; Latein in den 3 unteren und der 6. Klasse (O III) 12, in der 4. und 5. (IV und U III) 11 St., in 7—10 (U II—O I) 8 St.; das Griechische von 4—10 je 6 St., Französisch von 5—8 (U III—O II) 3, in 9 und 10 (I) 2 St.; für Geschichte und Geographie sind in 2 (VI) 1, in den 5 folgenden Klassen 3, in der 8 und 9 (O II und U I) 4 und in 10 (O I) 2 St. angesetzt. Rechnen und Mathematik haben in den 3 unteren Klassen 4, in den 3 folgenden 3, dann $4^1/_2$, 4, 4, 3 St.; für Naturbeschreibung ist in den beiden untersten Klassen je 1, in den beiden obersten je $2^1/_2$ St. vorgesehen, während letztere für Physik je 1 St. ansetzen. Für philosophische Propädeutik sind in der 10. Klasse (O I) 2 St. bestimmt, Schreiben wird in den beiden untersten Klassen mit 2, in den 3 folgenden mit 1 St. angesetzt. Turnen haben die Klassen 3 und 4 in $2^1/_2$ St., die folgenden in 2 St., Singen ist nur für die Klassen 2—5 obligatorisch, für die übrigen fakultativ. Zeichnen für sämtliche Klassen in 2 St. fakultativ.

Man darf um so mehr annehmen, daß das württembergische Volk diese alte feste Grundlage seiner höheren Schulen hoch und wert hält, als die neueste Änderung des Gymnasialwesens erst nach den Reformen Preußens und der anderen deutschen Länder eingetreten ist und man also hier ein Vorbild nach anderer Richtung gehabt hätte. Die Gedanken, welche Schmid, der verdiente Rektor des Stuttgarter Gymnasiums, als Vermächtnis an das schwäbische und deutsche Gymnasium in seiner Schrift „Die modernen Gymnasialreformen", Stuttgart 1868, niedergelegt hat, werden mehr oder minder von seinen Landsleuten geteilt. Danach ist die Sprache in der niedersten Schule wie in der höheren das A und das O des Lernens; in der allseitigen Anregung und Ausbildung, die das Sprachstudium verleiht, sind die Naturwissenschaften ihm nicht ebenbürtig. „Und auch wer ein Naturforscher werden will, wird als den zuverlässigsten Weg zu seinem Ziele den altbewährten Weg durch das Gymnasium zu wandeln haben. Einen Vorausblick in das Land seines Verlangens kann er wohl auch auf den oberen Stufen des Gymnasiums werfen, aber eben nur zur Vorbereitung auf tiefer eindringende Studien, für welche das Universitätsalter die Reife bringt und im Gymnasium auch die Zeit nicht gewonnen werden kann." In der Mathematik soll auf dem Gymnasium nur die niedere Mathematik absolviert werden, während die höhere ähnlich wie die entsprechenden Stufen anderer Wissenschaften der Hochschule vorbehalten bleibt.

Aus langen und heißen Kämpfen ist bis jetzt die Idee des deutschen Gymnasiums im großen und ganzen ungeschädigt hervorgegangen. (Vgl. die lehrreiche Schrift von Fauth, Die wichtigsten Schulfragen auf dem Boden der Psychologie, Gütersloh 1878.) Allerdings hat der klassische Unterricht an Stundenzahl eingebüßt, er hat teilweise andere Ziele bekommen, seine Mittel sind andere geworden, aber die Einführung in das Kulturleben Griechenlands und Roms und in die wissenschaftliche Arbeit ist darum nicht weniger intensiv geblieben. Nicht dasselbe kann man sagen von der grammatischen Schulung, von dieser unübertroffenen Geistesgymnastik. Die Kasuistik der Grammatik ist allerdings seiner geworden, der Sprachgebrauch in oft penibler Weise durchforscht und auch auf

Digitized by Google

das Gebiet der Schule verpflanzt worden und die Satzlehren der Grammatiker wimmeln von Subtilitäten. Aber jene Sicherheit, welche das allmähliche Eingewöhnen und Einleben namentlich in die lateinische Sprache bei dem Schüler erzeugte und wodurch eine ganze Reihe von Verstandesoperationen sich allmählich mit größter Leichtigkeit und schließlich unbewußt vollzogen, ist heute selten geworden; wenn man auch von der Vielheit der Unterrichtsobjekte absieht, so erklärt sich ein solches Resultat schon allein aus der beschränkten Stundenzahl; denn während die Unterrichtsziele nicht geändert sind, ist die Zeit zur Erreichung derselben bis auf die Hälfte der früheren verkürzt. Die allgemein zugestandene Unsicherheit der unteren Gymnasialklassen, die sich aber natürlich teilweise auch in den oberen zeigt, ist lediglich hieraus zu erklären, und es ist nicht weise, hierfür nach anderen Gründen, wie nach der geringen Erfahrung jüngerer Lehrer, der Zerstreutheit der Schüler ꝛc. zu suchen; alle diese Gründe waren früher auch im wesentlichen im gleichen Maße vorhanden, und ein Blick auf Württemberg lehrt, daß diese letzteren Gründe vorhanden sein können, ohne erheblich zu schaden, wenn nur die Zeit zu diesem Einleben gegeben ist. Dies ist heute um so nötiger, als die Hausarbeit, welche früher sehr stark herangezogen wurde zur Unterstützung der Schularbeit, kaum noch in den unteren Klassen in Anschlag gebracht werden kann.

Aus diesem Grunde muß eine Herabsetzung der lateinischen Stundenzahl in den 5 unteren Klassen unter 10 St. wöchentlich um so mehr als höchst bedenklich erscheinen, als unter den angegebenen Verhältnissen selbst bei dieser Stundenzahl jene früheren Resultate nur unvollkommen erzielt werden können. Man bedenke, daß thatsächlich z. B. im Großherzogtum Hessen und im Elsaß, wo nach jeder Stunde eine Viertelstunde Pause angeordnet ist, die 9 Lateinstunden der unteren Klassen auf $6^3/_4$ St. reduziert sind. Wie kann in solcher Zeit noch eine tüchtige Leistung erzielt werden? Man gebe sich doch nicht immer dem Wahne hin, daß die Methodik das Unmögliche möglich zu machen verstehe. Aber selbst wenn 10 St. und mehr dem lateinischen Unterrichte zur Verfügung stehen, so wird es doch nicht zu umgehen sein, die grammatikalischen Subtilitäten zu beschränken bezw. zu entfernen, nicht auf die Kasuistik einzelner Schriftsteller, sondern auf das, was im allgemeinen noch lateinisch erscheint, sein Augenmerk zu richten und den Schüler zur sicheren Anwendung der durchgehenden Gesetze zu befähigen, wenn er auch von jenen Finessen nichts erfährt. In dieser Beziehung ist der Erlaß des sächsischen Kultusministers vom 10. März 1882 durchaus im Rechte. Aber auch bei dieser Beschränkung kann der lateinische Unterricht nur fruchtbar sein, wenn alle Übungen um den Lehrstoff gruppiert werden; zu diesem Zwecke muß mit den Lesebüchern gebrochen und an deren Stelle die eigene Ausarbeitung der Aufgaben durch den Lehrer gesetzt werden. Dabei ist gar nicht ausgeschlossen, daß auch moderne Stoffe in passender Umarbeitung und im Anschluß an die Lektüre verwandt werden, eine Übung, die an den bayerischen und württembergischen Schulen mit ganz besonderem Erfolge betrieben wird. (Vgl. K. A. Schmid: Aus Schule und Zeit, Gotha 1875, S. 148, 193 ff.) An eine derartige Behandlung schließt sich der Aufsatz in bestimmter Beschränkung nach Inhalt und Form als natürliches Ergebnis ganz von selbst an. (Vgl. meine Abhandlung „Der lateinische Stil im Gymnasium.) — Das Griechische ist im allgemeinen in einer besseren Position, und es ist ganz unzweifelhaft, daß unsere Resultate hier, die Verstiegenheiten einer kurzen Reihe von Jahren und einzelner besonders günstig gestellter Schulen abgerechnet, sich befriedigender gestaltet haben, als in den vierziger und fünfziger Jahren. Diesem Besitzstande droht die Entfernung des griechischen Skriptums und der Maturitätsprüfung ernsthafte Gefahr. (Vgl. Bonitz, Z. f. G.-W. 1871, S. 77 ff. Meinen Aufsatz über das griechische Skriptum ebend. 1874, S. 881 ff.). Der Hauptwert des griechischen Unterrichtes liegt in der Lektüre, deshalb müßte ihre Ausdehnung in Prima ganz besonders gesteigert und hier der möglichst hohe Stundensatz erreicht werden. Man begnüge sich in der Tertia mit 6 St., lege aber der Prima die 7. zu. (Vgl. Meinen Vortrag in der Philologenversammlung zu Karlsruhe 1882, S. 189.) — Die Ziele der elementaren Mathematik — und darüber scheint wieder mehr und mehr Einigkeit zu

Digitized by Google

herrschen, daß über diese im Gymnasialunterrichte nicht hinausgegangen werden sollte — können mit 4 St. von U III ab sehr gut erreicht und den Primen, wenn man sich auf diese Aufgabe beschränkt, bloß 3 St. zugewiesen werden. Früher als in U III den eigentlich wissenschaftlichen Unterricht zu beginnen, ist nicht rätlich, weil dadurch erfahrungsgemäß die Sicherheit des elementaren praktischen Rechnens zu sehr beeinträchtigt wird; höchstens wird in IV eine Einführung in den Gebrauch des Lineals, Winkels und Zirkels am Platze sein (sog. geometrischer Anschauungsunterricht). Aber fraglich ist doch, ob die jetzt beliebte Beschränkung der Prima auf die elementare Mathematik wirklich ein Fortschritt und vor allem, ob sie notwendig ist. In Baden und Hessen, wo man mehr fordert, hat man von Überbürdung auch in dieser Hinsicht durch verständige Lehrer nie gehört und warum der Oberprimaner im Herbste noch nicht für die Anfänge der Analysis reif sein soll, während er es wenige Monate später ist, läßt sich doch nicht sehen. Auch wäre dieses Ziel bei dem jetzigen Stundensatze unschwer zu erreichen, wenn, was ganz besonders notwendig wäre, in dieser Disciplin eine Ausscheidung des Unwichtigen eintreten würde; denn noch immer werden hier verschiedene Partieen mitgeschleppt und Aufgaben gestellt, die ohne Schaden für den Zusammenhang gestrichen werden könnten. Diese Frage hängt aufs engste mit der des naturwissenschaftlichen Unterrichtes darin zusammen, daß in beiden Disciplinen leicht der propädeutische Charakter der Gymnasien vergessen wird.

Indem man von seiten der Naturwissenschaft den Anspruch erhebt, daß die Schüler von den Gymnasien mit bedeutend erweiterten Kenntnissen den Universitäten zugeführt werden sollen, verfällt man in denselben Fehler, den man an dem Gymnasium betreffs des Studiums der klassischen Philologie und der Theologie mit Recht rügt. Das Gymnasium soll diejenige allgemeine Geistesbildung gewähren, welche den Studierenden befähigt, dem wissenschaftlichen Fachstudium sich zu widmen, also zunächst den Vorlesungen zu folgen und durch die Universitätslehrer allmählich auch in die selbständige Verwendung der wissenschaftlichen Mittel eingeführt zu werden. Nun ist bis jetzt nicht der Beweis erbracht, daß Studierende, welche vom Gymnasium kommen, mit Fleiß die für das Studium der Naturwissenschaften nötigen Kenntnisse und Fertigkeiten nicht sich aneignen können; denn wäre das der Fall, so könnte der jetzige Stand der Naturwissenschaften gar nicht erreicht sein. Aber man kann den Vertretern der Naturwissenschaft zugeben, daß diesen Studien eine rechtzeitige Übung insbesondere des körperlichen Sehens bedeutenden Vorschub leistet, ja man kann pädagogisch erweisen, daß zur allseitigen Ausbildung eben auch die der Sinneswahrnehmungen gehört; daß der Erfolg dieser Übungen sich bei jedem Studium förderlich zeigen wird, das, wie Ästhetik, Kunstgeschichte, Archäologie ꝛc., reale Dinge zum Gegenstande hat. Aber dabei muß immer wieder betont werden, daß es hier nicht auf eine Ansammlung von Kenntnissen ankommt, sondern lediglich auf die Übung im Wahrnehmen, Beobachten, Vergleichen und Unterscheiden, daß also dieser Unterricht nur an Naturobjekten erteilt werden kann, und daß schon in der Notwendigkeit, genau zu betrachten, zu beobachten und systematisch zu ordnen, die Beschränkung auf eine verhältnismäßig geringe Zahl von Vertretern der einzelnen Gattungen (seltener Arten) liegt. Also 2 St. für beschreibende Naturwissenschaft in den ersten fünf Jahreskursen wäre das Maximum, das hier erforderlich wäre; vielleicht könnten die Tertien mit je 1 St. auskommen, da die Mineralogie doch von sehr zweifelhaftem Werte für die Schule ist und die Hauptthatsachen der Physiologie und Anatomie in dieser Zeit sehr wohl absolviert werden können, da es sich hier um das eigene Beobachten nicht in dem Maße handeln kann, wie namentlich in dem botanischen Unterrichte, wo jeder Schüler sein Objekt, seine Nadel, seine Lupe haben und selbst sehen, beobachten und zeichnen muß.

Zu dieser Ausbildung für die Methode der beschreibenden Naturwissenschaften hat später die schwierigere Übung in der Erkennung des ursächlichen Zusammenhanges in einfachen physikalischen, chemischen und physiologischen Naturerscheinungen zu treten. Es kommt hier darauf an, daß die Schüler aus richtig beobachteten Erscheinungen, den Experimenten, durch eine möglichst strenge Induktion die Ursachen derselben abzuleiten und die Richtigkeit der zunächst hypothetischen Annahme, durch deduktive Entwickelung

Digitized by Google

ihrer Konsequenzen und Vergleichung derselben mit der Wirklichkeit zu prüfen, befähigt werden. Die so gefundenen Naturgesetze sind möglichst in mathematische Form zu bringen und zu entwickeln; die Physik ist also, soweit die Kenntnisse der Schüler dies zulassen, mathematisch zu behandeln. Da dogmatischer Vortrag und Vollständigkeit hier gleich unnütz sind, so reichen, namentlich da von der Chemie nur etwa die stöchiometrischen Gesetze zu lehren sind, 2 St. in den 4 oberen Jahreskursen völlig aus, und da die mathematische Begründung überall möglichst ausgiebig eintreten soll, so kann in der Prima, wo hauptsächlich die Mechanik zur Behandlung gelangen muß, der mathematische Unterricht ohne Schaden auf 3 St. wöchentlich reduziert werden.

Wenn der französische Unterricht, welcher doch in der Ökonomie des Gymnasiums lediglich praktischen Zwecken zu dienen hat, seines wesentlich grammatischen und philologischen Charakters entkleidet wird — auf der Realschule wird er denselben erst recht erhalten müssen — so wird es, nach den Erfahrungen im Elsaß, in Baden und in Hessen zu schließen, durchaus möglich sein, in 4 St. der Quarta und in 2 St. den übrigen Klassen dessen Aufgaben, zu denen sprachliche Gewandtheit nicht gehören kann, zu entsprechen, und es bedarf einer Vermehrung dieses Stundensatzes auf Unkosten des Lateinischen nicht. Ebensowenig bedarf der deutsche Unterricht einer Vermehrung des bisherigen Stundensatzes; die Erhöhung der Stundenzahl der 3 untersten Klassen auf 4 und 3 St. in Baden und in Hessen hat durchaus nicht eine Steigerung der Leistungen im Gefolge gehabt, obgleich ja hier die Einführung in die antike und deutsche Sage so ziemlich in jeder Klasse 1 St. beansprucht; das einzige Mittel, die Leistungen unserer Schüler im deutschen Ausdruck zu steigern, wird die Pflege desselben in allen Lehrstunden und ganz besonders in den fremdsprachlichen Übersetzungsübungen sein; durch vermehrten Stundensatz für das Deutsche, durch Häufung von Aufsätzen und freien Vorträgen wird dies nicht geschehen, da auch in dem ausgedehntesten Stundensatze die dazu erforderliche Zeit nicht beschafft werden kann und der Einfluß des elterlichen Hauses in beiderlei Richtung so bedeutend sein wird, daß ihn die Schule weder ausgleichen noch ersetzen kann. Auch in der Geschichte und Geographie kann man mit der jetzt zur Verfügung stehenden Zeit zufrieden sein, wenn der Unterricht sich von Versteigenheiten fern und der Lehrer sich gegenwärtig hält, daß der Gymnasialunterricht auf die Universität hinzuweisen, nicht aber dieselbe zu anticipieren und mit ihr zu konkurrieren hat. In der Geographie sollte jedenfalls das deutsche Land den breitesten Raum beanspruchen; dies geschieht z. B. in Hessen, wo allein für diesen Gegenstand die Quinta mit 3 St. bestimmt ist, nachdem die Sexta den unentbehrlichen Überblick über die gesamte Erdoberfläche mit den allgemeinen geographischen Grundbegriffen gegeben hat. Von Tertia ab muß die Geographie, ohne eigene Stunden im Lektionsplane zu erhalten, doch eine besondere Berücksichtigung erlangen, so daß ihr ungefähr im Durchschnitt jährlich 6 Wochen zugeteilt werden.

Zu wenig Sorgfalt und Zeit wird in den norddeutschen Stundenplänen dem Schreiben und dem Zeichnen erwiesen. Der obligatorische Zeichenunterricht dürfte nicht vor Obertertia beendet werden, aber er müßte auch seines wenig bildenden Charakters entkleidet werden, vorwiegend nach Schablonen zu lehren, an deren Stelle schon von unten herauf das Zeichnen nach Körpern zu setzen wäre, wodurch der naturgeschichtliche Anschauungsunterricht wesentlich unterstützt würde; überhaupt müßte er mit diesem Unterrichte in die engste Verbindung gebracht werden. Der Schreibunterricht müßte wenigstens in den beiden unteren Klassen reichlich angesetzt werden und kann in IV wegen der Vorbereitung der griechischen Schrift nicht gut fehlen; in dieser Beziehung sind die süddeutschen Schulen den norddeutschen entschieden überlegen.

Ob der Gesangunterricht bei seinen notorisch geringen Erfolgen mit obligatorischem Charakter länger als 2 Jahre hindurch festzuhalten sei, um den Schülern die allgemeinsten Kenntnisse der Noten und des Treffens zu geben, ist mindestens fraglich; so schönklingende Gründe man dafür anzuführen weiß, so wenig werden die angestrebten Ziele erreicht. Es läßt sich viel mehr von einer freien Beteiligung erwarten, die ja an größeren Schulen auch thatsächlich nur vorhanden ist. Der eigentliche Turnunterricht,

Digitized by Google

welcher die schulmäßige Einführung in diesen Lehrzweig zum Gegenstande hat, daran keines weiteren Stundensatzes, das Turnen selbst kann soweit ausgedehnt werden, als letzteres an der freiwilligen Beteiligung der Schüler keine Schranke findet; wo der Zwang beginnen muß, hört die hauptsächlichste und wertvollste Wirkung desselben auf.

Viel größere Gefahr ist dem Gymnasium in der neuesten Zeit durch die Überbürdungs-Agitation erwachsen, die dasselbe nicht bloß in seinen Grundlagen, sondern auch in seiner eigentlichen Lebensader, der Erziehung zum Fleiße und zu wissenschaftlicher Arbeit, zu schädigen droht. Die Anklage, daß unsere höheren Schulen durch ihre Anforderungen an Unterrichts- und Arbeitsstunden die körperliche Entwickelung schädigten, ist bekanntlich nicht neu und seit Lorinser von ärztlicher Seite immer wieder vorgebracht worden. Es ist das mit einer gewissen Notwendigkeit erfolgt, und diese wird nicht abnehmen, sondern sich steigern mit der Zunahme und Ausbildung der ärztlichen Specialwissenschaften. In neuerer Zeit sind es insbesondere die Zweige der Ophthalmologie (s. die Schriften von H. Cohn) und der Psychiatrie (vgl. Paul Hasse, „Die Überbürdung unserer Jugend", Braunschweig 1880), welche mit dem Eifer neuer Wissenszweige ungeahnte Übel entdecken und die Erklärung dafür versuchen; dem Laien erscheinen solche Erklärungsversuche, weil sie mit einer gewissen Sicherheit vorgebracht werden, als Thatsachen, während sie in der Wissenschaft selbst erst geprüft und dann oft genug widerlegt oder nur zum Teil bestätigt werden. Je mehr Specialwissenschaften sich entwickeln, desto mehr derartige Entdeckungen und Erklärungsversuche werden wir zu verzeichnen haben. Dabei soll das Gute, welches die Teilnahme der Medizin den Schulen bringen kann, nicht in Abrede gestellt werden; es hat sich hinlänglich in der Sorge für bessere Gebäude, für Pflege des Körpers ꝛc. bewiesen. Aber man sollte sich doch mehr, als dies geschieht, vor dem verhängnisvollen Irrtume hüten, daß die Medizin allein befähigt sei, wirklich eine Reform der Schule herbeizuführen; sie kann dies so wenig, wie in dem ganzen öffentlichen Leben. Und gerade in dieser Beziehung werden die ärgsten Mißgriffe gemacht. (Recht lehrreich hierfür ist die Schrift von Dr. Fr. Wilh. Fricke, „Die Überbürdung der Schuljugend", Berlin 1882.) Wie will man z. B. von medizinischem Standpunkte aus beweisen, daß der Nachmittagsunterricht gesundheitsschädlich sei, und wo sollen die Kriterien für die Forderung liegen, die Ausgleichung der statischen Mißverhältnisse verlange nach jeder Unterrichtsstunde eine viertelstündige oder längere Erholungspause? Hier handelt es sich nicht um wissenschaftliche Thatsachen, sondern um Axiome, die von den Laien als Orakel angesehen werden sollen. Der Grundirrtum, der fast überall zu Grunde liegt, besteht darin, daß der Satz, das Gehirn des Schülers bedürfe nach so und soviel Stunden geistiger Anstrengung der Ruhe, einfach auf unsere Schulen mit ihrem Massenunterrichte übertragen wird, als ob es möglich sei, in einer Stunde alle Schüler zu beständiger angestrengter Geistesarbeit zu bringen und als ob nicht vielmehr namentlich alle jüngeren Schüler mehr oder minder schon von selbst die Ruhepausen in der Stunde eintreten ließen, ganz abgesehen davon, daß es doch eine Reihe von Unterrichtsstunden giebt, in denen von Anstrengung des Gehirns so gut wie nicht die Rede sein kann. Haben denn die Lehrer nicht schon selbst ein Interesse, körperlich und geistig frische Schüler statt ermatteter und interesseloser vor sich zu haben? Daß es für viele Menschen besser wäre, wenn sie nicht sich geistig anstrengen müßten, darf man ohne weiteres zugeben, aber wer vermag die Verhältnisse zu schaffen, welche diese Möglichkeit verwirklichten? Daß für höhere Schulen nur körperlich und geistig gesunde Schüler wünschenswert sind, versteht sich von selbst; aber würde denn der Schularzt das Vorhandensein anderer verhindern können? Ein sehr geläufiges Thema ist die Kurzsichtigkeit, die man ohne weiteres dem höheren Unterrichte imputiert. Es ist selbstverständlich, daß Augen, welche sich vorwiegend mit Lesen und Schreiben beschäftigen, mehr in Anspruch genommen werden, als andere, die dies nicht thun. Aber wird man darum aufhören sollen zu lesen und zu schreiben? Wir machen heute alle Anstrengungen, um durch gute Beleuchtung, Abkürzung der schriftlichen Arbeiten und möglichste Vermehrung des rein mündlichen Unterrichtes die Augen der Jugend möglichst zu schonen. Aber ob

Digitized by Google

sie von Erfolg sein werden, solange die häuslichen Verhältnisse nicht auch die gleichen Tendenzen verfolgen, ob selbst dann, wenn dies der Fall sein wird, die Vererbung und die Gewöhnung an die eng begrenzten Sehgebiete unserer größeren Städte nicht alle Bemühungen vereiteln werden, bleibt abzuwarten. (Vgl. Katz, „Die Kurzsichtigkeit nach Ursache, Wesen und Gefahren ꝛc.", Berlin 1882, und Kotelman, „Die Augen der Gymnasiasten und Realschüler" N. J. f. Päd. 116, 295 ff. und 229 ff.) Gar nicht zu erweisen ist, ob es nicht früher viel schlimmer stand. Wenn die Erklärungen der Ophthalmologen bezüglich der Ursachen der heutigen Kurzsichtigkeit richtig sind, so muß letzteres ohne weiteres angenommen werden; denn die Lichtverhältnisse der Schulen waren viel schlechter, die Unterrichtszeit länger, die häuslichen Arbeiten eminent viel zahlreicher und ausgedehnter, die Verhältnisse von Druck und Papier viel schlechter, die Leuchtstoffe viel weniger intensiv und auf Schonung der Augen berechnet. Auch die in den letzten Jahren gemachten Untersuchungen werden viel zu sehr aufgebauscht; unsere Zeit lebt rasch, und jeder will Früchte sehen, wo solche nach der Natur der Verhältnisse erst durch Jahrzehnte lange Betrachtungen sorgfältig und überall gleichmäßig eruierter Thatsachen gewonnen werden können. Unter solchen Verhältnissen wird die ärztliche Wissenschaft sich zu bescheiden haben, im allgemeinen Grenzen zu bezeichnen, welche mit einiger Sicherheit angegeben werden können; aber sie wird darauf verzichten müssen, den Unterricht im einzelnen zu reglementieren; letzteres muß immer Sache der technischen Schulbehörden bleiben.

Dieser Standpunkt ist zunächst in Elsaß-Lothringen gewahrt worden, wo auf Ersuchen des Statthalters eine Kommission von ärztlichen Sachverständigen eine Reihe von Grundsätzen und Thesen aufgestellt hat, welche unter dem Titel „Ärztliches Gutachten über das höhere Schulwesen Elsaß-Lothringens. Im Auftrage des Kaiserl. Statthalters erstattet von einer medizinischen Sachverständigen-Kommission", Straßburg i. E. 1882 veröffentlicht wurden. Dieselben enthalten allgemeine Gesichtspunkte über die zulässige Beschäftigung der Schüler in der Schule und für die Schule, Ferien, Schülerzahl, Prüfungen, körperliche Übungen, Bau der Schulgebäude, Licht und Luft in denselben, Subsellien, Druck der Schulbücher ꝛc., sind vorsichtig und im ganzen in den oben bezeichneten Grenzen gehalten und können im ganzen als maßvoll bezeichnet werden. Die Vorschläge haben die Zustimmung des Statthalters in allen wesentlichen Punkten erhalten und die Verordnung vom 20. Juni 1883 regelt die Schülerzahl (in den Vorschulen 50, in den drei untersten Klassen 40, in den übrigen 30 als Maximum), die Zahl der Lehrstunden (6 an einem Tage als Maximum, Zahl der obligatorischen Lehrstunden in VI u. V 27 — 28, in IV u. III 30, in II u. I 32 — 34), die häusliche Arbeitszeit (VI u. V 8 St., IV u. III 12, II u. I 12—18) und die Zeit für körperliche Übungen (Turnen, Spielen, Schwimmen, Schlittschuhlaufen, Spaziergänge 8 St.).

Nach diesem Vorgange ging die Regierung von Hessen-Darmstadt einen Schrit weiter. Sie berief vom 27. November bis 2. Dezember 1882 eine Kommission zur Prüfung der Frage der Überbürdung der Schüler höherer Lehranstalten des Großherzogtums, welche aus Ministerialbeamten, Ärzten, Abgeordneten und Schulmännern zusammengesetzt war und welche nicht nur im allgemeinen die Frage erörterte und etwa allgemeine Grundsätze aufstellte, sondern durch Majoritätsbeschlüsse auch über die schwierigsten technischen Details, z. B. die Behandlung der griechischen und lateinischen Schreibübungen, die Beurteilung der Leistungen ꝛc., aber auch über die medizinischen Fragen entschied, welche die Regierung teilweise nachher sanktionierte und als Verordnungen publizierte. Künftige Zeiten werden nicht ohne Belehrung als Zeichen der Zeit die „Verhandlungen der Kommission zur Prüfung der Frage der Überbürdung der Schüler höherer Lehranstalten des Großherzogtums. Bericht und Protokolle", Darmstadt 1883, studieren können.

Die bedenkliche Maßregel, eine in der Mehrzahl aus Nicht-Fachleuten zusammengesetzte Kommission über rein technische Fragen durch Majoritätsbeschlüsse entscheiden zu lassen, hat die badische Regierung vermieden, indem sie einer ähnlich zusammengesetzten und in Karlsruhe vom 11. Juni 1883 ab tagenden Versammlung auch die Über-

Digitized by Google

bürdungsfrage zur Erörterung und Meinungsäußerung vorlegte. (Vgl. die Schrift von Dr. G. Wendt, „Die Gymnasien und die öffentliche Meinung", Karlsruhe 1883.)

Man könnte nach diesen Vorfällen leicht auf den Gedanken kommen, die deutschen Gymnasien wären im Laufe der letzten fünfzig Jahre verknöchert und versumpft und hätten sich an dem Fortschritte der Zeit nicht beteiligt. Es scheint deshalb nicht überflüssig, in aller Kürze noch den Nachweis zu liefern, daß dem durchaus nicht so ist, selbst nachdem diese Konferenzen gezeigt haben, daß auch die Notabeln aus anderen Lebensstellungen nicht imstande sind, andere Wege zu finden, als diejenigen, welche die Pädagogik bisher schon eingeschlagen hatte.

Die Gymnasialpädagogik hält heute den Satz für unanfechtbar, daß der Schwerpunkt des Unterrichtes in die Schule, nicht in das Haus zu verlegen ist, und zwar in um so höherem Maße, je unselbständiger der Schüler ist. Nach diesem Fundamentalsatze sind die Stundenpläne aufzustellen, damit dadurch die Verknüpfung desselben Unterrichtsgegenstandes erleichtert, die Häufung geistig den Schüler stark in Anspruch nehmender Lehrgegenstände vermieden, eine Überbürdung durch häusliche oder Schularbeiten ausgeschlossen werde. Die zeitraubenden Präparationen werden im Anfange jeder Lektüre, oft auch, wann dieselbe sehr ausgedehnt wird, in die Schule verlegt, die früher massenhaft geforderten schriftlichen Übersetzungen in die fremden Sprachen sind teils ganz weggefallen, teils dadurch beschränkt, daß man die Bestimmung durchführt, daß nichts von dem Schüler gearbeitet werden darf, was nicht von dem Lehrer korrigiert wird. Der lateinische Aufsatz, welcher stets der Hauptstein des Anstoßes war, ist entweder beseitigt, oder, was richtiger war, in maßvoller Anwendung und Beschränkung auf die Lektüre und zur Förderung und Vertiefung derselben beibehalten worden. Auch die Privatlektüre, welche meist oft großen Umfang annahm, ist entweder bedauerlicherweise gänzlich aufgegeben oder wenigstens verständig beschränkt. Freilich darf das Gymnasium ebensowenig darauf verzichten, seine Schüler zu der Überzeugung zu erziehen, daß ohne Fleiß wissenschaftliche Arbeit nicht möglich ist. Und da auf den oberen Stufen eine größere Selbständigkeit gefordert und infolge der körperlichen Ausbildung mehr Arbeit geleistet werden kann, so wird vor allem hier die Erziehung in dieser Richtung thätig sein müssen; nebenbei wird dadurch allein die in der Zeit liegende Genußsucht wirksam bekämpft werden können. So ist es möglich, daß die von allen deutschen Regierungen ziemlich übereinstimmend festgesetzten Arbeitszeiten, deren Geltung bei der gänzlich verschiedenen Schülerindividualität natürlich nur eine ideelle und sehr approximative sein kann, im wesentlichen eingehalten werden und daß bei den angeführten Verhandlungen Überschreitungen nur selten nachgewiesen worden sind. Damit im Zusammenhange sind die körperlichen Übungen an fast allen Gymnasien regelmäßig durchgeführt, und wenn die Ausdehnung derselben bisweilen zu wünschen übrig läßt, so liegt dies an den unzureichenden Raum- und Geldmitteln, welche diesem Unterrichte zur Verfügung gestellt werden können. Die Wichtigkeit körperlicher Entwickelung ist dem deutschen Gymnasium völlig klar, und die Erfahrungen der Jahre 1864, 1866, 1870 und 1871 und die Ergebnisse der Statistik der Einjährig-Freiwilligen (vgl. Wendt, „Die Gymnasien und die öffentliche Meinung", S. 37 ff.) haben durchaus nicht den Beweis geliefert, daß die studierende Jugend Deutschlands körperlich degeneriert sei.

Aber auch die innere Methodik der einzelnen Lehrgegenstände ist wahrhaftig gegen früher nicht schlechter geworden. Im deutschen Unterricht ist das Lesestück der Mittelpunkt des Unterrichts und die Kenntnis einer Anzahl hervorragender Litteraturwerke an die Stelle der dürren und unfruchtbaren Nomenklatur der sog. Litteraturgeschichte getreten; die Theorie des Aufsatzes ist in geistvollen, erfahrungs- und gedankenreichen Arbeiten bedeutend gefördert worden. Wieviel hier noch zu voller Befriedigung fehlt, weiß jeder Kenner, aber auch darüber sollte kein Zweifel bestehen, daß die Schule gerade auf diesem Gebiete am wenigsten der Unterstützung des Hauses entraten kann. Wohl hören wir aus kompetenten Kreisen die Klagen, daß heute auf den Gymnasien die formalistische Behandlung im klassischen Sprachunterrichte überwiege, und es mag dies

Digitized by Google

wohl mehrfach berechtigt sein; die Regel ist es trotzdem nicht. Das Streben des altsprachlichen Unterrichtes ist vorwiegend auf den Gedankenzusammenhang gerichtet, auf die Einführung in die Kenntnis des Altertums überhaupt, auf die Stellung des Autors in seiner Zeit und in der Litteratur seines Volkes. Man sucht den in der Schrift niedergelegten Geist des Autors zu erwecken und mit dem empfänglichen Geiste des Schülers in Berührung zu bringen. Und wenn uns etwas bei dem Verfall der stilistischen Fertigkeit im Lateinischen zu entschädigen vermöchte, so würde dies in der ausgedehnten altsprachlichen Lektüre zu suchen sein, in deren Umfang die früheren Zeiten uns nicht überlegen sind, wenn man dabei auch von jenen Übertreibungen absieht, welche ein oberflächliches und flüchtiges Raten an die Stelle gründlicher Analyse und Umformung des Originals in die Muttersprache leider nicht selten zu setzen versuchen. Die stilistischen Arbeiten selbst wie die einfacheren Schreibungen werden mehr und mehr mit der Lektüre in Verbindung gesetzt und das deutsch-lateinische oder griechische Übersetzungsbuch hat heute die Bedeutung lange nicht mehr, wie vor zwanzig Jahren, obgleich hier Bequemlichkeit, Ungeschick, auch Unkenntnis der ganzen Frage noch recht hemmend einer Reform der Schreibübungen in den Weg treten. Welche musterhafte Konzentration hat der grammatische Unterricht im Griechischen nach den Grundsätzen von Rehdantz u. a. erfahren! Die Geschichte ist heute wesentlich auf Griechen, Römer und Deutsche konzentriert, um deren Schicksale sich die der anderen Kulturvölker nur episodisch gruppieren. Der unsinnige Begriff der Universalgeschichte ist heute aus Lehrplänen und Lehrbüchern vollständig geschwunden, die Thatsachen und Jahreszahlen, welche gewußt werden müssen, sind verständig beschränkt, über die Behandlung des Unterrichtes selbst haben sich von aller Übertreibung sich fernhaltende Grundsätze mehr und mehr durchgesetzt. Die Geographie wird nicht mehr in gleichem Maße, wie früher vernachlässigt und das Prinzip der Anschauung und des Zeichnens hat sich auch hier mehr und mehr Bahn gebrochen; ja man ist in Gefahr, des Guten zu viel zu thun, seitdem die Geographie an den preußischen Universitäten durch besondere Lehrstühle vertreten ist. Das völlig neue Gebiet des naturwissenschaftlichen Unterrichtes hat es doch schon zu bestimmten übereinstimmenden Grundsätzen gebracht, und die Mathematik ist bemüht, die rein dogmatische und die heuristisch-geometrische Methode ins Gleiche zu setzen, die Zeitschriften, pädagogischen Werke und die Verordnungen der Unterrichtsbehörden legen in gleichem Maße Zeugnis ab, mit welchem Eifer und mit welch liebevollem Fleiße die Lehrerwelt und die Behörden bemüht sind, ihrer wichtigen Aufgabe zu entsprechen. Der Massenunterricht hat durch die Forderungen der Pädagogik bestimmte, vielleicht immer noch zu weitgehende Grenzen gefunden, aber das Geld zur Verwirklichung dieser Forderungen hat sich bis heute noch nicht finden wollen; die Strafarbeiten werden aufs energischste bekämpft, aber die Eltern unterstützen selten genug in diesem Kampfe die Schulbehörden; das Übel der Specialisierung der Wissenschaften und das Überwuchern des Fachsystems ist mit seinen Gefahren nicht verborgen geblieben, aber diese zu beseitigen, die berechtigten Ansprüche der einzelnen Gegenstände auszugleichen, ist nicht bei dem beständigen Fortschreiten dieser Wissenschaften und im Laufe weniger Jahre möglich. Auch die Mißgriffe und der Übereifer junger Lehrer sind in ihren oft schädlichen Wirkungen erkannt, aber was ist bis jetzt geschehen, um die praktische Ausbildung derselben zu verbessern? Die lange Zeit fortgeführten halbjährigen Kurse und Versetzungen, die doch in letzter Linie den Grundsatz verwirklichten, daß eine zweimalige überstürzte Behandlung einer einmaligen gründlichen vorzuziehen sei und welche thatsächlich stets die eine Hälfte der Schüler wesentlich zum Zuhören verurteilten oder sie zwangen, durch gehäufte häusliche Arbeit den Mangel des nicht für sie bemessenen Schulunterrichtes auszugleichen und dadurch am ehesten zur Übertreibung und zur Überbürdung veranlaßten, sind gefallen und jetzt auch in Preußen, wo sie sich viel länger als im Süden erhalten hatten, den Jahreskursen gewichen. Halbjährliche Versetzungen sind als Ausnahmen bei zurückgebliebenen Schülern nur an großen Anstalten möglich, die sogen. Wechselcöten haben sich aber auch hier nicht bewährt, da solche Schüler in einen neuen Cötus eintreten, sich an

Digitized by Google

einen anderen Lehrer und eine andere Unterrichtsweise gewöhnen müssen und stets als unwillkommene Last unwillig mitgeschleppt werden.

Aber auch die äußeren Verhältnisse des Schullebens sind wahrhaftig nicht stille gestanden. An Stelle der alten unwürdigen Räume stehen Gebäude, welche allen Anforderungen der Technik entsprechen; die Schulbank ist der Gegenstand einer eigenen Fabrikthätigkeit und einer eigenen Litteratur geworden, mit ihr sind die veralteten Ansichten über Certieren und Lokationswesen andere geworden; denn wenn Größenverhältnisse, Auge und Ohr über den Platz des Schülers jahraus jahrein entscheiden, ist es doch nur noch ein Anachronismus, an der Lokation des Zeugnisses festzuhalten, die sich ja in der Schülergemeinschaft nie mehr äußerlich darzustellen vermag. Aber auch in der Maturitätsprüfung ist das alte mechanische Verfahren, nach Durchschnittsberechnungen von Noten die Reife zu bestimmen, verlassen und an dessen Stelle eine allseitige Beurteilung der geistigen Reife getreten. Daß auch hier eine absolute Leistungsunfähigkeit in den Hauptfächern nicht kompensiert werden darf, ist ein Grundsatz, mit dem das Gymnasium steht und fällt.

Auch für die Unterrichtszeit haben die entgegenkommendsten Versuche gegen die Beschwerden der Eltern, daß durch den Schulunterricht ihre Kinder, insbesondere in größeren Städten, fast gänzlich dem Elternhause entzogen würden, dargethan, daß es ohne Gefahr für die Gesundheit der Schüler und ohne Gefährdung der Zwecke der Schule möglich ist, den Unterricht in der Hauptsache auf die Vormittagsstunden zu verlegen; andererseits hat sich die Schule wohl gehütet, hier zu nivellieren und die Entscheidung in korrekter Weise den lokalen Bedürfnissen überlassen.

Daß alle diese Maßregeln von pädagogischer Seite ausgegangen und veranlaßt sind, wird sich nicht bestreiten lassen; ebenso sicher ist, daß die Ausdehnung derselben wie manche andere Reform, oft verschleppt, ja gescheitert ist durch den Umstand, daß die Entscheidung über das höhere Schulwesen häufig nicht in den Händen von Fachmännern, sondern von Juristen liegt, welche viel mehr die formalistische Behandlung betonen, als dies im Interesse der Sache liegt. Solange man in Deutschland noch an der Ansicht festhält, daß nur die juristische Bildung zur Staatsleitung befähigt, wird auch in dieser Beziehung keine energische Besserung zu erwarten sein; denn keine formalistische Gewandtheit vermag den Mangel an Sachkenntnis und die Teilnahme und Hingebung, welche nur aus letzterer erwachsen kann, zu ersetzen. Bei dem Schwergewichte, welches heute mehr und mehr in die Verhandlungen der Landesvertretungen gelegt wird, ist es ferner dringend geboten, daß der Lehrerstand pädagogisch tüchtige, mit dem Unterrichts- und Erziehungswesen vertraute Vertreter in diesen Körperschaften erhält, und daß der zuschauende Fatalismus, welcher über Gebühr herrschend geworden ist, einer kräftigen Beteiligung an dem öffentlichen Leben weiche. Wenn alle Interessen Vertretung suchen, warum sollte sie der Lehrerstand der Gymnasien nicht erstreben? wird es doch nur auf diesem Wege möglich sein, solche Ansichten wirksam zu bekämpfen und Vorurteile zu entkräften, die sich fast immer schädlich erweisen.

Ein Grundsatz für die Reform der Gymnasien hat in Deutschland immer seine Geltung behalten, daß dieselbe nur langsam und schrittweise vor sich gehen und nie den historischen Zusammenhang preisgeben darf. Auch in der trüben Gärung unserer Zeit ist er zur Geltung gekommen, obgleich zahlreiche Stimmen uns radikale und unvermittelte Umgestaltungen geschäftig angepriesen haben. Solange das deutsche Volk dieser Thatsache sich bewußt bleibt, ist kein Grund zur Besorgnis, daß das Fundament unserer höheren und idealeren Bildung ernsthaft geschädigt werde. Schiller.

Schlußbemerkung der Redaktion: Die Artikel Reformation und Romanische Philologie (S. 56) haben leider in diesem Bande ihre Stelle nicht erhalten können; beide werden nunmehr am Schluß des folgenden Bandes erscheinen.

Schrader.

Pierer'sche Hofbuchdruckerei. Stephan Geibel & Co. in Altenburg.

Digitized by Google

This book should be returned to the Library on or before the last date stamped below.

A fine of five cents a day is incurred by retaining it beyond the specified time.

Please return promptly.

Digitized by Google

2044 092 549 302

Digitized by Google